مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١-١٥٠ بالعربية ، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٠هـ (٢٠٠٠م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

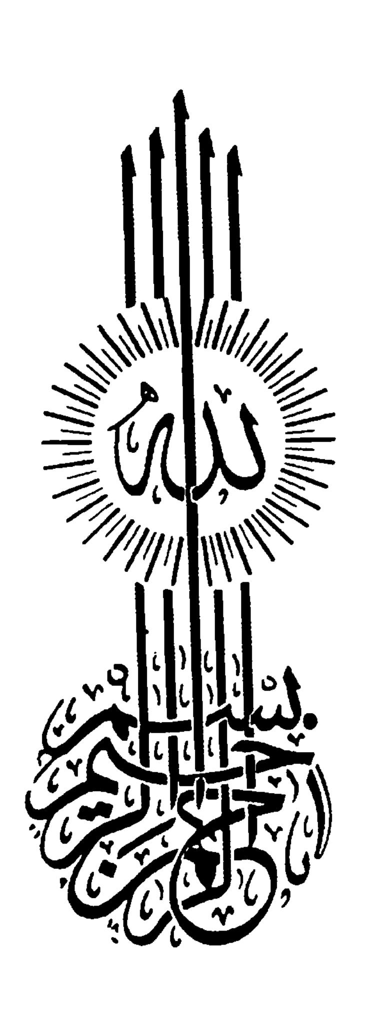
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥٠ بالعربية، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

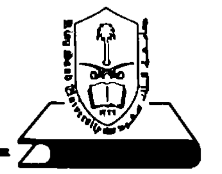
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٠ هـ

(٢٠٠٠م)



النشــر العلمي والمطابع - جــامــعــة الملك ســعــود

ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



النشر العلمي والمطابع ١٤٢٠هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)*، ص ص١-١٥٠ بالعربية، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

المحتويات

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٧ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

حركة الشيخ مابا جاخو الإسلامية الإصلاحية الجهادية ودورها في الحياة الإسلامية بغربي إفريقية (١٨٥٠ - ١٨٩٠م)

مهدي رزق الله أحمد

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتناول البحث التعريف بشخصية إسلامية مرموقة ودورها البارز في مسيرة الحضارة والدعوة الإسلامية والتاريخ الإسلامي بغربي إفريقية، وأبرز في تناوله الجوانب الآتية:

١ - اسمه وأصله ونشأته: فبين أن هناك عدة روايات حول رسم اسمه، وأن الاسم الذي اشتهر به هو مابا جاخو، وأنه من قبيلة التورودبي التي صاهرت قبيلة الولوف، وأنه نشأ في أسرة مسلمة، وتلقى تعليما وتربية إسلامية سنية، أهلته للقيام بدور كبير في حركة التعليم والتربية، والدعوة والجهاد العسكري، ثم قيام دولة إسلامية.

٢ - المجتمع الذي نشأ فيه: أوضحت الدراسة طبيعة التركيب الاجتماعي والسياسي والديني للمجتمع الذي قام فيه مابا بحركته الإصلاحية.

٣ - فجر الدولة الإسلامية بزعامة مابا: تعرضت الدراسة هنا إلى العوامل التي ساعدت على قيام دولته، وكان من أبرزها: ضعف السلطات التقليدية في منطقة سنغامبيا، وظلم جماعات التيدو والسوننكة لغيرهم. وتعرضت لجهود مابا في أسلمة مجتمعه وجهاده العسكري، ونجاحاته واصطدامه بالفرنسيين المستعمرين.

٤ - فشل جهاد مابا العسكري: أوضحت الدراسة العوامل التي أدت إلى فشل جهاده العسكري، وكان من أهمها: كثرة الأعداء وضعف السلطة المركزية وتمرد بعض قياداته وحدوث انشقاقات في صفوفهم والتدخل الأوروبي.

٥ - إنجازاته وآثار جهاده: بينت الدراسة المجالات التي نجحت فيها الحركة، من أبرزها: الإسهام في أسلمة مجتمعه من عدة نواح، قبل وبعد وفاة مابا، خاصة دور بعض قيادات الجهاد، أمثال، لات دايور وآلبوري انجاي وفودي كابا.

مقدمــــة

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تعريف أبناء الأمة الإسلامية في المشرق الإسلامي بجهود شخصية إسلامية في أسلمة مجتمعها بغربي إفريقية، وتصديها للحركة الاستعمارية والتنصيرية، وذلك لأن الباحث لاحظ جهل كثير من المثقفين المشارقة بتاريخ الإسلام وحضارته في غربي إفريقية بصفة خاصة وفي إفريقية جنوبي الصحراء الكبرى بصفة عامة. والسبب الرئيس وراء هذا هو أن معظم التاريخ الإسلامي الحديث في هذه المنطقة، لا سيما في القرنين التاسع عشر والعشرين، قد كتب بأيد أوروبية غير مسلمة، وبلغاتهم.

أهمية البحث

ترجع هذه الأهمية إلى خلو المكتبة التاريخية الإسلامية العربية من بحث متكامل يتناول الجوانب المختلفة للحركة الإسلامية الإصلاحية التي قام بها الشيخ مابا جاخو بمنطقة سنغامبيا، إذ أن الدراسات التي تعرضت له كانت باللغتين الفرنسية والإنجليزية. ويكشف لنا ثبت المراجع هذه الحقيقة. والأهداف تبين الأهمية.

نشأة المجاهد مابا جاخو نيديوجوبا قبل الجهاد العسكري

توجد عدة روايات مختلفة حول رسم اسم هذا المجاهد، ومثال ذلك: مابه أو مابا‌ه Mabah، وحماه باه أو حاما باه Hamah Bah، وآمادي با Amady Ba، وآمات با Amath Ba، ومابا تياخا Maba Tiakha، وما باكياخو Maba Kikhaou، . . . إلخ. ولعل أشهرها مابا جاخو. ويعرف الاسم «با» اليوم في نسب قبيلة التورودبيTorodbe، ومشهور جدا في بلاد السنغال وما جاورها [١، جـ١، ص ص ٢٣٤، ٢٥٨].

كما توجد عدة روايات مختلفة حول أصله وخلفيته الاجتماعية. فتذكر بعض

الروايات بأنه كان من قبيلة الماندنجو أو الولوف أو السيرير . وهناك حفيد لأخيه يدعى عثمان جاما با يرجع أصل الأسرة إلى الملك المالي سندياتا . [١] ويقرر أن أسرته من قبيلة التورودبي التي تزاوجت كثيرا مع قبيلة الولوف [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٤ ، ٢٥٦] . [٢]

كان مابا الابن الأكبر لشيخ مسلم يسمى نيديوجو با N' Diogou Ba ، جاء من منطقة فوتاتورو ، بوادي السنغال الشمالي ، إلى إقليم بادِّبو Baddibu [٣] الماند نجوية الواقعة على ضفتي نهر جامبيا ، حيث قطن في منطقة مأهولة بقبيلة الولوف ، وأسس مدرسة قرآنية هنا ، وذلك في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٤ ، ٢٥٨] .

ولد مابا في بادِّبو نحو سنة ١٨٠٩م . وكانت والدته دياخوجايا Diakhou Jaya امرأة ولوفية من الجولوف [٥ ، ص ٦٧ ، الحاشية] . ويعرف له أربعة إخوة غير أشقاء : مامور انداري (الأكبر) ، عثمان ، سائر ديااليحو دياجن وعبدو با . وكانت أمهاتهم أيضا من الولوف [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٤ ، ٢٥٨] .

ويذكر مارتن كلين Martin A. Klein [٥ ، ص ٦٦ ، حاشية (d)] بأن جد الشيخ مابا الذي يدعى باتي دولوه Pate Douloh اعتنق الإسلام السني للتوردبي بُعَيد تمرد فوتاتورو لعام ١٧٧٦م . ويذكر بيتر كلارك Peter B. Clark [٤ ، ص ١٤١] أن جده إبراهيما – أي إبراهيم – ماباتي با Mapate Ba أسس مدرسة إسلامية في جولوف .

علمه والده شيئا من القرآن الكريم ومبادىء الشريعة قبل أن يرسله إلى المدرسة القرآنية بمدينة كايور Cayor وجولوف الجولوفيتين ؛ وفي كايور تعمق في الدراسات الإسلامية ، وانفتح على الفكر الإسلامي الحديث القادم من شمالي إفريقية . وأرسل في الوقت نفسه أخاه مامور للدراسة في موريتانيا [١ ، جـ١ ، ص ٢٣٥ ؛ ٥ ، ص ٦٧ ، الحاشية ؛ ٤ ، ص ٣٤] . [٤]

---

١ سندياتا : مؤسس دولة مالي الإسلامية ، توفي عام ٦٥٣هـ/ ١٢٥٥م ، وخلفه ابنه منسا علا علي [٢ ، جـ٥ ، ص ٤٣٣ ؛ ٣ ، جـ٥ ، ص ١٩٣] .

٢ قال هذا في مقابلة أجراها معه المؤلف كوين (Quinn) في مدينة باثورست ، عام ١٩٦٥م [١ ، جـ١ ، ص ٢٥٦ – الحاشية رقم (٦) ، وص ٢٣٤] .

٣ وتعرف أيضا بـ «ريب» Rip [٤ ، ص ١٤١] .

٤ ويذكر كلين [٥ ، ص ٦٧] أن مدرسة مابا كانت في بلدة تدعى امباين M'Bayene .

وانتقل مابا في وقت لاحق إلى بلاد الجولوف حيث درس عند شيخ يدعى مومار امباي Momar M` Baye، وطبقا لروايات أسرة مابا فإن هذا الشيخ هو الذي أطلعه على مفهوم الجهاد [١، جـ١، ص ٢٣٥].

افتتح ما با مدرسة إسلامية بنفسه أثناء إقامته في الجولوف، وكسب مكانة معتبرة أهلته بأن يتزوج امرأة من الجولوف تدعى ماتي إنجاي، ابنة أخ أو ابنة أخت الملك، وأنجب منها ابنه سعيد ماتي Said Matti [١، جـ١، ص ٢٣٥؛ ٥، ص ٦٧، الحاشية].

عندما توفي الشيخ نيديوجوبا - والد الشيخ مابا - سنة ١٨٢٧م، تولى زعامة الأسرة ابنه سائر دياليحو، لأن مابا، وهو الابن الأكبر، كان يواصل دراسته في كايور [٥، ص ٦٧، الحاشية]. وبعد سنوات جاءه إخوته وجماعته المسلمة، وحثوه على العودة إلى بلدهم بادبو، فوافق بعد تردد [٦، ص ص ٣٤ - ٣٥]. والتقى إثر مجيئه إلى بادبو بالشيخ الحاج عمر الفوتي، زعيم الفرقة التجانية [١، جـ١، ص ٢٣٥؛ ٦، ص ٣٤؛ ٤، ص ١٤١] وذلك سنة ١٨٤٨م. وتوسم فيه الفوتي خيرا، وبشره قائلا: «ستصبح في المستقبل القريب - بإذن الله - من المجاهدين، وستكون وبالا على كفرة المشرق والمغرب، أعلن الجهاد، ولتكن «سين» آخر هدف لك، لأن «سيرير سين» وإن كانوا وثنيين، فإنهم شرفاء ونشطون، لذلك فهم يستحقون الاحترام» [٧، ص ص ٧٩ - ٨٠؛ ٤، ص ١٤١].[٥]

وهذا القول المنسوب إلى الفوتي تأكيد صادق وتعليل موضوعي لأسباب قيام تلك الثورات الإسلامية بغربي إفريقية، فهي لم تقم إلا لمقاومة الفساد والظلم، لا لقهر المسالمين مهما كانت عقيدتهم [٧، ص ٨٠]. وتذكر بعض الروايات أن الحاج عمر والشيخ مابا اتفقا على تقسيم المنطقة بينهما، بأن تقع مسؤولية حمل راية الجهاد إلى إقليم وادي نهر جامبيا على عاتق الشيخ مابا [٦، ص ٣٥]. وتذكر بعض المراجع أن مابا دخل في الطريقة التيجانية على يد الحاج عمر الفوتي [٦، ص ص ٣٤ -٣٥].

وأقام مابا ببلده في هدوء، ودرس لمدة عشر سنوات على الأقل. وكانت تلك فترة الجهاد باللسان؛ تلك الفترة التي حاول فيها أن يرسخ مبادىء الإسلام ومفاهيمه بالتعليم والتربية والقدوة الحسنة [١، جـ١، ص ٢٣٥].

---

٥ ومصدر عبد القادر محمد سيلا [٧] هو: شيخ تجاني سي: الطريقة السنغالية للمريدين.

وقوبل مابا بالترحاب من قبل جيريبا مارونق Jeriba Marong ، حاكم بادبو ، الذي سعى مابا في أن يدخله الإسلام ، ولكنه فشل في مسعاه . ومع ذلك أذن له هذا الحاكم بأن يؤسس مدينة عرفت باسم كير مابا Kir Maba ، يعنى مدينة مابا بلهجة الولوف أو حامبا كندا Hamba Kunda بلهجة الماندي ، حيث أنشأ فيها مزرعة وبجانبها مدرسة إسلامية ، تحت شجرة كبيرة ، مازال المسلمون يرتادون مكانها للصلاة فيه إلى اليوم [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٥ ، ٢٥٦ ، حاشية رقم ١٣ ؛ ٦ ، ص ٣٥] .[٦]

لقد جذبت المدرسة الجديدة الشباب من الأسر القيادية الكبيرة بالمدن المجاورة ، وكان معظمهم من الولوف ، من الولايات الشمالية ، أمثال : بيرم سيسي من أسرة سيسي بمدينة ديارمز Diarmes ، وانداري كاني ، وجومبوجي ، وأماثي ، وسامبا ، وعلي خوديا . وقد احتل هؤلاء الطلاب مراكز هامة أثناء حركة مابا الجهادية [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٥ ، ٢٥٦ ، حاشية رقم ١٤] .

وانضم كثير من المسلمين إلى جماعة مابا ، مما جعل حكام بادبو يتوجسون منه خيفة ، ولا يرتاحون إليه ، لأن دعوته تتناقض مع تقاليد السيادة الماندنجوية . ولذا اعتمدت على إمدادات الأسلحة والمؤن الغذائية بالشراء من مدينة باثورست على يد أخيه مامورانداري [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٥ ، ٢٥٦ ، حاشية رقم ١٥] .[٧]

المجتمع الماندنجي بغربي إفريقية وسياسات الحركة الإسلامية في المنطقة

إذا أردنا أن نفهم أسباب نجاح أو فشل الشيخ مابا في محاولته الإصلاحية الدينية بغربي إفريقية ، علينا أن نقف قليلا عند تركيبة المجتمع الماندنجي وأثرها الإيجابي أو السلبي على سياسات الثورة الإسلامية في المنطقة المدروسة .

في منتصف القرن التاسع عشر ، وعلى حافات الغابات المطيرة بالساحل الغربي ، كانت تقبع أربع عشرة مملكة صغيرة على امتداد وادي نهر جامبيا ، من المحيط الأطلنطي إلى شلالات باراكوندا ، على مسافة ثلاثمائة ميل إلى الداخل . وتشكل المنطقة واحدة من

---

٦ وتقع مدينة مابا حاليا شمالي الحدود الجامبية السنغالية . ويذكر كليرك Clarke [٤ ، ص ١٤١] أن والد مابا هو الذي أنشأ مدينة أو قرية كير مابا ، وأن مابا ولد فيها .

٧ ومصدره هنا [٨، ص ٥٧٠] .

أعظم مناطق استيطان قبيلة الماندي (الماندنجو) بغربي إفريقية. وتقع هذه المناطق على إحدى المجاري المائية الرئيسة بإفريقية. وكانت هذه المجتمعات منفتحة لحركة الهجرات السكانية وانتشار الأفكار الوافدة من الشمال والشرق، والمتجهة إلى الجنوب، ثم إن حركة المواصلات تحد بحافات الغابة ذات الأمطار الساحلية الغزيرة وتيارات المحيط غير الملائمة.

وكانت بادبو Baddibu آنذاك واحدة من تلك الممالك الماندنجية الأربع عشرة الصغيرة، وكانت تحكم لعدة قرون بوساطة أسر تنحدر مباشرة من أوائل المستوطنين الذين جاءوها من الشرق، منذ قبل أربعمائة سنة. وما زالت تلك الأسر تسيطر على معظم المصالح الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي بوادي نهر جامبيا، لأن إقامتهم بها لمدة زمنية طويلة أعطتهم الحق في السيطرة على الأرض. وأخذت قوتهم تضمحل بحلول منتصف القرن التاسع عشر، لأن التقاليد القديمة التي كان يستند إليها حكمهم أصبحت بالية وتجاوزها الزمن. فقد تغيرت الحياة في كل جامبيا، وأن الناس الذين جاءوا إلى المنطقة بعد الأسر الملكية الحاكمة، استوطنوا بالقرب من النهر، وانغمسوا في تجارة الفول السوداني. فعندما اندلع جهاد الشيخ مابا، كان أغنى رجل ببادبو زعيما لمدينة إسلامية، على الرغم من أن المسلمين قد أبعدوا عن المناصب السياسية حتى في مدنهم الخاصة [٦، ص ٣٦].

تقع منطقة سنغامبيا - السنغال وغامبيا [٨] - التي تقطنها قبائل الولوف والسيرير، إلى الشمال من دول جامبيا، وفي منطقة التجفيف المتزايد الممتدة من الجنوب إلى الشمال. وتقع ولايات التورودبي بمنطقة فوتاتورو وبوندو وفوتا جالون إلى الشرق من المستوطنات الجامبية [١، جـ١، ص ٢٣٦].

وعندما وصل أول البرتغاليين الرحالة المغامرين إلى جامبيا في القرن الخامس عشر، وجدوا مستشارين مسلمين في بلاطات الحكام الماندنجو. فقد كتب فرناندز في مذكراته أن هناك دعاة مسلمين من فارس ومراكش يقومون بالتدريس وسط الولوف [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية رقم ١٨]، [٩] ومن المحتمل أنهم من الماندي - ديولا وغيرهم من تجار المناطق البعيدة القادمين من مالي، الذين أدخلوا الإسلام أول مرة في جامبيا خلال القرن الرابع عشر والخامس عشر، عندما أقاموا مجتمعاتهم على طول ضفتي النهر. وهناك مركز نشر

٨ ترسم هكذا - أحيانا - أي غامبيا - بدلا من جامبيا.

٩ والمصدر الذي نقل عنه كوين Quinn هو [٩، ص ص ٧ - ٩].

دعوة تكروري آخر - دولة قبلية في فوتاورو - أرسل أيضا دعاة مسلمين من التورودبي إلى مجتمعات الولوف والفلبي والماندنجو على نهر جامبيا. وبحلول القرن التاسع عشر نشأت بدول نهر جامبيا طبقة من الدعاة المحليين. رحب المواطنون المسلمون والوثنيون بعلماء الدين المسلمين، كما هو الحال في كل غربي إفريقية، لما يقدمونه من خدمات في مجال التعليم والتطبيب. ونتيجة لهذا وجدت مجتمعات مسلمة في كل مجموعة عرقية تقريبا على طول نهر جامبيا [١، جـ١، ص ٢٣٦].

ووجد الكتاب الإسلامي المتداول في بلدان غربي وشمالي إفريقية طريقه إلى جامبيا منذ القرن السابع عشر الميلادي. فالرحالة البريطاني جوبسون Jobson، الذي زار المنطقة سنة ١٦٢٠م، وجد علماء دين مسلمين في ولايات نهر جامبيا يملكون كتبا عظيمة، كثير منها مخطوطات في مجلدات [١، جـ١، ص ص ٢٣٦-٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ١٩]. [١٠] ووجد الرحالة مانجو بارك بمدينة كاماليا مدير مدرسة محلية يمتلك إضافة إلى القرآن وكتاب أو كتابين في التفسير، مجموعة متنوعة من المخطوطات، اشترى جزءا منها من التجار المغاربة وبعضا منها من مسلمي المناطق المجاروة، ونسخت بعناية فائقة [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية رقم ٢٠، وص ٢٣٧]. [١١]

ونتيجة لهذا الانفتاح على مبادئ الإسلام وفرائضه في هذه المنطقة، فإن مظاهر الإسلام وعلامات التحول إليه بادية في ممارسات الناس لشعائر الإسلام من صلاة وصيام وحج على امتداد النهر [١، جـ١، ص ص ٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ٢١]. [١٢] وبحلول القرن التاسع عشر، فإن المدن الإسلامية التي لم يكن بها مسجد، خصصت مناطق لصلاة الجماعة، ويقال إن المسجد الذي بساباجي بمنطقة كومبو كان أضخم مسجد بسنغامبيا [١، جـ١، ص ص ٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ٢٢]. [١٣]

كان معظم مسلمي هذه المناطق من التجار، وأفادوا من التجارة المزدهرة لتصدير الفول

---

١٠ وهذا من وصف رحلة جوبنسون لجامبيا عام ١٦٢٠ - ١٦٢١م، في كتابه: [١٠، ص ١٠١]. كما ذكر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية ١٩، ص ص ٢٣٦ - ٢٣٧].

١١ وكتاب مانجوبارك المشار إليه هو [١١].

١٢ ومصدر كوين هو [١٢، ص ٣٩].

١٣ ومصدر كوين هنا [١٣، ص ٢٢٤].

السوداني، الذي كان السلعة الرئيسة في اقتصاد نهر جامبيا . وكانت ثروتهم ومقدراتهم التجارية قد جعلت منهم قوة ضاربة في الدول التقليدية التي عاشوا فيها بهذه المنطقة . وكان أغنى رجل في بادبو عند منتصف القرن التاسع عشر من المسلمين كما سبق ذكره [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٧ ، ٢٥٦ ، حاشية رقم ٢٣ ؛ ٦ ، ص ٣٦].

على الرغم من تعرض أهل المنطقة المدروسة إلى مؤثرات إسلامية قوية ، وأن الإسلام منتشر على نطاق واسع ، إلا أنه يصعب إعطاء تقديرات لنسبة من أسلم من السكان . وعلي الرغم من أن معظم قاطني مدن جانبي النهر كانوا من التجار المسلمين، وأن عدد الداخلين في الإسلام في ازدياد، إلا أن هكوارد Hecquard وآخرين من الرحالة كتبوا في تقاريرهم بأن الإسلام ما زال دين الأقلية في دول النهر ، وأن أقلية من الوثنيين أو المسلمين الاسميين يمارسون شعائر دينية متعددة [١ ، جـ١ ، ص ٢٣٧]. علاوة على ذلك، فإن مجتمعات قبائل الجولا الواقعة على الضفة الشمالية تمكنوا من حماية معتقداتهم التقليدية بنجاح كجزء من سياسة رفضهم لكل الضغوط الوافدة عليهم من المجتمعات الخارجية [١ ، جـ١ ، ص ٢٣٧ ؛ ٥ ، ص ٦٨] .[١٤]

وعلى الرغم من أن المسلمين يشكلون الطبقة المتعلمة ، وكثيرا ما يحتلون وظائف استشارية هامة ، كما سبق ذكره ، إلا أنهم كواحدة من عدة مجموعات ، لا يولون وظائف إدارية في دول الماندنجو ، لاختلافهم معهم في الدين والثقافة . وإلى منتصف القرن التاسع عشر كان هناك سلالات قليلة ممن طالت مدة بقائها في هذه المنطقة وتأثرت بدرجة ضعيفة بالمعتقدات الإسلامية أو أنها لم تتأثر بها على الإطلاق ، استمرت في الادعاء لنفسها حقوقا احتكارية على المصالح الاجتماعية والاقتصادية الرئيسة بوادي نهر الجامبيا [١ ، جـ١ ، ص ٢٣٧] .

البناء الاجتماعي لدول الماندنجو

عاش عدد من مجموعات عرقية على طول نهر جامبيا في ستينيات القرن التاسع عشر ، يضمون الفلبي والولوف والساراخولي والماندنجو (الماندي) . وكان أكبرها الماندنجو ، (الذين قدروا بتسعين ألفا) .

---

١٤ ومن مصادر كوين في حاشية رقم ٢٤ ، ص ٢٥٦ : رحلة مانجوبارك ، [١١ ، ص ١١] . ويذكر كلين [٥ ، ص ٦٨] أن السيرير كانوا الوحيدين الذين لم يكن بينهم مسلم في ذلك الوقت .

وينقسم سكان دول نهر جامبيا تقليديا إلى مجتمعات وحدات قروية إقليمية وأحياء وأسر، وكل واحدة منها منظمة سياسيا واقتصاديا وفق مبادىء وقواعد علاقات أسرية معينة.

ويجرى تصريف الشؤون الإدارية للقرية بوساطة من يسمى بمالك الأرض أو الكالي alkali، يعاونه مجلس مكون من رؤساء الأحياء أو المجمع. ويقوم مع هؤلاء بتحديد حقوق ملكيات الأرض وتعيين العمالة من مجموعات عمرية معينة، ويجمع الضرائب ليرسلها إلى المانسا - الحاكم - ويمثل القرية كوحدة إدارية داخل الدولة. ويسوي الخلافات داخل القرية ويجمع الغرامات التي تحتفظ بها مصلحته الخاصة. ويحتفظ أيضا بضريبة صغيرة من الغرباء الذين يستأجرون أراضي بالقرية، ويتخد من الوسائل ما يضمن له نسبة معتبرة من بضائع التجار أو المسافرين الذين يعبرون قريته.

ويتحيز النظام السياسي الماندنجي لأفراده من ذوي الأسبقية أو الأقدمية والنسب المعين، فهؤلاء لهم الحق في أن يحكموا وأن يحصلوا على دخول ليحافظوا بها على مراكزهم على امتداد نهر الجامبيا، فإن حقوق السيادة يتقاسمها بالتناوب سلالات عريقة معينة. فالجادماز Jadamae الذين عاشوا في جمانسا Jimansa والجاميهز Jammehs بإلياسا Illiasa والمارونجز Marongs بجاريجير وانديا India والمامبورز Mambures بكوباندا Kubajda، يحكمون على التوالي. وأن مركز المانسا، كرئيس لإحدى أعرق الأنساب والسلالات في الدولة، يكتسب شرعيته عن طريق تقاليد معقدة خاصة باستيطان الأرض. وللمانسا حق ادعاء كامل السلطة لتحديد استخدام الأرض في جميع أنحاء الدولة وحق جمع الإتاوات. ويجمع بين السلطتين القضائية والإدارية، وأن الغرامات التي تجمع في بلاطاته فهي له. وهو الوحيد الذي يملك حق إعلان الحرب أو إبرام عقد الصلح، وذلك بمشاورة زعماء المدن الهامة، والذين عينوا وفق تقاليد معينة. ونتيجة لحقوقه على الأرض في كل الدولة ومركزه المتميز، فإن دخله كان كبيرا في القرن التاسع عشر، مما جذب أعدادا من الوكلاء والعملاء من خارج أنظمة القرابة بمجتمع القرية ليعملوا تحت سلطته المباشرة. أو يستأجرهم من مجموعة عرقية أخرى كمرتزقة، ويكونون أحيانا من الأرقاء أو من أفراد لا انتماء لهم، يلتحقون بحاشية المانسا، وهم أبناء الدولة.

عاش المزارعون والتجار الولوف في ولايات الضفة الشمالية للنهر منذ فترة طويلة،

وبخاصة في بادبو والمناطق الجنوبية من إقليم سالوم، حيث مد الحكام الولوف/ السيرير سيادتهم إلى أسفل ضفة النهر. وفي بادبو ونياني، كان الولوف يدفعون العشور للحكام الماندنجو مقابل استخدامهم للأرض، على الرغم من أن هذه الولايات كانت تدفع الجزية للولوف في سالوم خلال القرن الثامن عشر. ودفع الماندنجو مجتمعات السيرير إلى حافات ولايات جامبيا، ليعيشوا بها حياة قلقة وغير مستقرة وكصغار مزارعين وصائدي أسماك.

ورعى عدد من الفلبي الرعاة أنعامهم في هذه المنطقة بإذن من ملاك الأراضي الماندنجو الذين فرضوا عليه ضرائب باهظة، وكثيرا ما يصادرون مواشيهم ومنتجاتهم. وأن مجتمعات الفلبي المستقرة (توروذبي) قد أقاموا في كل ولايات الضفة الشمالية، في شبه مقاطعات مستقلة محاطة بأرض أجنبية، حذرا من ادعاءات الماندنجو بالسيادة عليهم. وأتى التجار والمزارعون الساراكولي في أعداد متزايدة أثناء القرن التاسع عشر ليزرعوا الفول السوداني على أرض مستأجرة من الماندنجو في مواسم قليلة، ثم يبيعونه قبل أن يعودوا إلى أوطانهم بشرقي جامبيا. فكل هؤلاء «الغرباء»، إضافة إلى المجموعات المنبوذة والأرقاء، محرومة من حق امتلاك الأراضي وامتيازاتها. وكانوا كثيرا ما يتظلمون من الشروط الاستغلاليةوسوء المعاملة. ومن جهة ثانية فإن الفلبي كانوا منقسمين على أنفسهم إلى درجة كبيرة، وأن الساراكولي كانوا قليلين جدا، بحيث لا يستطيعون تقديم أي بديل محلي جاد لحكم الماندنجو. وأدت العلاقة بين مجموعات الغرباء وزعماء الماندنجو إلى تعزيز قوة الأخيرين. ودفع الغرباء من الخلفيات المختلفة الجزية، وقدموا الخدمات المختلفة للاستقراطية الماندنجوية [١، جـ١، ص ص ٢٣٨ - ٢٣٩].

فجر الدولة الإسلامية بزعامة الشيخ مابا

ظهرت على مسرح الأحداث مجموعة سياسية كبرى بحلول منتصف القرن التاسع عشر، أمكنها أن تتحدى السيادة التقليدية للماندنجو. كانت تلك قوة المسلمين من جميع الخلفيات العرقية الذين حرموا أيضا من الوظائف السياسية والإدارية خارج مدنهم، وحرموا من حقوق امتلاك الأرض ومصادر الدخل. وعاش مسلمو الولايات الجامبية - بعامة - أفرادا أوجماعات في قراهم وأحيائهم ودوائرهم الخاصة بهم، منفصلين عن الوثنيين الذين عاشوا في وحدات أسرية كبيرة وممتدة. ويمكن للرجل المسلم أن يتزوج

بامرأة مسلمة فقط . وتتسق الحياة في هذه المستوطنات الإسلامية مع العادات والشريعة الإسلامية ، ويبدو هذا جليا في الطعام والشراب واللباس والصلاة وكل مظاهر الحياة الاجتماعية . ولكل قرية زعيمها المدني وزعيمها الديني الذي يعرف بالإمام . وللأحياء الإسلامية المرتبطة بالمجتمعات الوثنية رؤساؤها الخاصون الذين يمثلون الحي في مجلس القرية . وهناك شبكة من الجمعيات أو الاتحادات التجارية والعلاقات التعليمية والصداقات ، فوق مستوى القرية ، ربطت المجتمعات الإسلامية في البلاد الجامبية .

سكن المسلمون مع بعضهم نظرا لوجود المصالح المهنية والدينية المشتركة بينهم ، وليس بسبب العلاقات العرقية فقط . وكثير منهم يمتهنون التجارة ويسافرون كثيرا إلى أصقاع بعيدة ، ويتركون أعمالهم الزراعية للأرقاء والنساء . ولا تقطن كل المدن الإسلامية على طول البلاد الجامبية بوساطة التجار وعلماء الدين أو المهاجرين الغرباء ، علاوة على أنه لا يمكن تمييز المسلمين من غيرهم من الزراع الوثنيين المجاورين لهم . يذهب الأطفال من أمهات وثنيات والذين من أمهات مسلمات إلى المدرسة القرآنية ، وأخيرا ينضمون إلى المجتمع الإسلامي . وكثيرا ما يترك الأبناء الشباب أو المحرومون من الميراث مدنهم ليلحقوا بعلماء الدين أو يقومون بتأسيس قرى خاصة بهم . وكثيرا ما تجد المجموعات العرقية التي تتقاسم أراضي القرية والمراعي والمدارس ، كثيرا ما تجد نفسها منقسمة بين الجهات المتعارضة أثناء حركة الجهاد .

ترجع أسباب مغادرة المستوطنات لأسباب سياسية أو عقدية إلى زمن الهجرة النبوية وعصر الجاهلية . إنه نمط تكرر كثيرا أثناء فترة الإصلاح الإسلامي الجهادي بغربي إفريقية . كانت المدن الواقعة على طول نهر جامبيا ومقابلة للولايات الجامبية ، تقطن بصفة عامة - في خمسينات القرن التاسع عشر - بوساطة مسلمين يزعمون أنهم نزحوا من مستوطنات داخلية احتجاجا على الأخلاق المنحلة في تلك المستوطنات . فاختاروا مواقع قراهم الجديدة بعناية ، كما سيطروا على صادرات النهر من محصول الفول السوداني .

وهكذا ، فمع حلول منتصف القرن التاسع عشر وجد مجتمعان متباينان متغايران داخل الإطار العام للولايات الماندنجوية ، كل واحد منهما له عاداته وقوانينه الخاصة ، يتفاعلان في بعض المستويات ، ولكنهما متعارضان جوهريا مع بعضهما البعض على مستويات الدمج الأساسية . وأصبح المصطلحان «سوننك» و «مارابوط» أو مرابط Marabout

أهم مصطلحين في قاموس التصنيف الاجتماعي السياسي في منطقة سنغامبيا.

وفي ضوء المفاهيم الشعائرية، أخذ «مصطلح سوننك» يستخدم في الولايات الجامبية كمرادف لمصطلح «كافر»، وهو المصطلح الذي يطلق على الوثنيين أو المسلمين الذين لا يلتزمون بالشريعة الإسلامية. فمصطلح «مرابوط» (المرابط)، الذي يعني «شيخ أو معلم»، كان ذا صلة بالطرق الصوفية بشمالي إفريقية. أما في سنغامبيا، فإنه يشير إلى كل الملتزمين بالإسلام الصافي.

فعندما انفجر الجهاد، أصبح مصطلح «سوننك» يعني حزب الأسر الأرستقراطية الحاكمة وأتباعهم، بينما أصبح مصطلح «مرابط» يشير إلى بقية قطاعات المجتمع الأخرى، تلك القطاعات التي حرمت حقوق امتلاك الأرض وحقوق تبوؤ مناصب الدولة العليا [١، جـ١، ص ص ٢٣٨ - ٢٤٠؛ ٥، ص ٦٩، الحاشية]. [١٥]

ضعف السلطات التقليدية في سنغامبيا

أخذت سلطات الماندنجو التقليدية في الضعف خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، وذلك للأسباب الآتية:

أثر تبدل أنماط التجارة في البناء السياسي للمجتمعات الإفريقية عبر البلاد الجامبية. وأن الضرائب وغيرها من العلاوت والأجور الإضافية التي تجبى من تجارة الرقيق، التي كانت تشكل عصب وقاعدة اقتصاد السلطة السوننكية خلال القرن الثامن عشر، فقد فقدت هذه الدخول عندما تدهورت هذه التجارة، وتدفقت إلى المنطقة جماعات من «الغرباء»مع ازدهار زراعة وبيع الفول السوداني بعد عام ١٨٤٠م، فبدأ يتبدل اقتصاد

١٥ ألقى كلين [٥، ص ٦٩ - الحاشية] الضوء على هذه المصطلحات قائلا: «إن المصطلح مارابوط Marabout الذي (يعني بالولوفية «Serigne») كان يطلق عامة في كل أنحاء سنغامبيا على المساندين للمرابطين - أي المسلمين - وأن الذين ظلوا على ولائهم للنخبة التقليدية يدعون سوننكي «Soninke» في جامبيا، وتيدو Tyedo في السنغال. وأن المصطلح «سوننكي» يأتي من اللفظ «سو - ني، » الكلمة الماندنجية التي تعني التضحية أو الشرب، وتعني الشخص الذي يعطي الشرب، أو ذلك المسلم الاسمي.» وينوه كلين إلى أنه يجب عدم الخلط بين هؤلاء السوننكي وبين أولئك الناس الذين يحملون الاسم نفسه ويعيشون في وادي أعلى نهر السنغال، والذين يدعون «ساراكولي.» ثم أحالنا هذا إلى جون اسبنسر ترمنجهام [١٤، ص ٢٤٦] وهاري قيلي Harry - Gailey [١٥، الفصل الثالث].

المنطقة تبدلا جذريا. وقدر أن أكثر من ثلث إنتاج الفول السوداني قد تم على يد هؤلاء الغرباء الذين كان معظمهم من المسلمين المتحمسين، والذين دفعوا رسوما لملاك الأراضي السوننك مقابل استغلال أراضيهم في الزراعة [١، جـ١، ص ص ٢٤١ - ٢٥٦]. ويبيع هؤلاء المزارعون محصولهم مباشرة إلى تجار يعملون لمصلحة الشركات البريطانية أو الفرنسية. واستطاع المسلمون أن يشتروا السلاح والمؤن بكميات كبيرة من ريع تجارة الفول السوداني مع تجار السلاح.

وبما أن السوننك قد فقدوا أرضيتهم الاقتصادية فإن قبضتهم السياسية أخذت في الاضمحلال. وأصبح حكام الماندنجو يعتمدون على من كانوا أتباعا لهم، واستأجروا مرتزقة للمحافظة على مراكزهم بحلول منتصف القرن التاسع عشر. وتعيش هذه العناصر بعيدا عن بقية السكان - الزراع والتجار المحليين والغرباء - وأخذت مصالحهم تزداد تضاربا مع مصالح المسلمين «المرابطين» من ذوي الأملاك. فمثلا في خمسينات القرن التاسع عشر ثار مرتزقة حاكم نيومي Niumi وحرقوا عددا من مدن المرابطين الرئيسة.

إن قائمة الاعتداءات التي قام بها السوننك ضد المسلمين في بلاد بادبو كبيرة ومعروفة ومحدودة. فهم لم يرفضوا الدخول في الإسلام فقط، بل انتظموا في فرق مسلحة تقوم بغارات مستمرة ضد المسلمين، فيسرقون زوجات المسلمين وأملاكهم وأرقاءهم.

وأثر أيضا جموح وعناد عملاء المانسا (الحاكم) في مكانة السوننك. فقد تحلل هؤلاء العملاء، في نيومي وغيرها من المناطق الواقعة على النهر، تحللوا من أي قيد فعال، ولذا بدأت ولايات جامبيا في التفكك والدخول في فوضى قبل إعلان جهاد الشيخ مابا. وأخذت المدن والمجموعات العرقية تسعى في الحفاظ على استقلال سلطاتها المركزية. وتفككت نياني إلى محافظات مستقلة بحلول عام ١٨٥٠م، وحكم أكبرها بالطبع المستشار المسلم للمانسا (الحاكم)، وأصبح تسوير المدن أمرا شائعا على طول ضفتي النهر بعد أن كان مقتصرا فقط على مدينة المانسا (السلطان). وأصبح مركز السوننك في بادبو، أحد أغنى المناطق بإنتاج الفول السوداني على النهر، محفوفا بالمخاطر، ويحيطه القلق وعدم الاستقرار. فقد رفض زعماء كثير من الجماعات العرقية السوننكية الاعتراف بسلطة المانسا، سنة ١٨٥٠م، وأخذت جماعات من الرجال المسلحين تجوب البلاد، وتفرض إتاوات

على السكان، خاصة قطاعات المسلمين الأثرياء [١، جـ١، ص ص ٢٤٠ - ٢٤١، ٢٥٦]. [١٦]

وقد أشارت روايات أسرة مابا إلى تلك الممارسات التعسفية ضد المسلمين، وذكرت أنها وَلَّدَتْ سخطا وتذمرا ضد السوننك، ولذا وجد مابا مناخا مناسبا وتربة خصبة لدعوته الجهادية الإصلاحية [١ جـ١، ص ٢٤١]. [١٧]

ومن أهم آثار تدهور السلطات التقليدية للسوننك في هذه المنطقة التغلغل المتعاظم للسيادة الأوروبية بوادي النهر. فقد كانت المستوطنات الأوروبية في سنغامبيا في منتصف القرن التاسع عشر متفرقة وضعيفة. واتحدت مصالح البريطانيين مع مصالح السوننك عند دخول عام ١٨٥٠م. فاعتمد البريطانيون بالذات على السوننك للمحافظة على الأمن والنظام اللازمين لحركة التجارة بدول النهر، بينما دعم حكام السوننك وزعماء القرى مراكزهم عن طريق جباية الرسوم الجمركية والهدايا من الأوروبيين. وأصبحت على المدى البعيد علاقة ضعف للسوننك الذين تحملوا مسؤولية حماية المصالح الأوروبية التي كثيرا ما تتعارض مع مصالح شعبهم. وتمثل ذلك في أن قلل البريطانيون من الخيارات السياسية والثروة المتاحة لحكام المنطقة.

لم يضعف السوننك في مجالي السياسة والاقتصاد فقط، بل نجد أن الطوائف التي كانت تساندهم دينيا تفتقر وتضعف. وعانت الديانة الأرواحية الوثنية التقليدية للماندنجو من صلاتها مع الإسلام لمدة زمنية طويلة. إذ انقسمت الأسر القيادية الماندنجوية دينيا بحلول خمسينات القرن التاسع عشر. ففي نيومي، اعتنق الإسلام زعيم إحدى الأسر القيادية الهامة التي كانت تتزعم قيادة الحرب بالدولة؛ وانضم في ذات الوقت ابن المانسا إلى المسلمين ضد والده.

وهكذا أصبح الجو مهيئا للتغيير الاجتماعي والسياسي والديني في هذه المنطقة بحلول ستينات القرن التاسع عشر، وذلك لما ذكرناه من أسباب: السلطات التقليدية للماندنجو تضعف وتتراجع، وواجهتها التذمرات المتزايدة وسط الأفراد من جميع الطبقات والأعراق

---

١٦ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية ٢٨] هو [٨، ص ٥٧٠ وما بعدها].

١٧ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية ٣٠] هو [٨، ص ٢٥٧].

والخلفيات، وانضم معظمهم إلى المجتمع الإسلامي ليزيدوا من قوة المسلمين النامية. وكانت الحروب التي تبعت إعلان الجهاد أمورا أعراضية للتغيرات السلمية التي حدثت من قبل، وأصبح النظام القديم عديم الجدوى وحتمي السقوط، ولم يبق إلا إزالة الأنقاض عنه، والأهم هو قيام نظام بديل جديد، وسبق أن حدثت ثورات متفرقة في كيانج Kiang وولي Wali. ونجح المرابطون (المسلمون) بكومبو في أخذ نصف المجتمع من السوننك. وكان المطلوب في خمسينات القرن التاسع عشر قيادة وهدفا يجمعان السخط المنتشر عبر البلاد الجامبية [١، جـ١، ص ص ٢٤١-٢٤٢].

الجهاد العسكري بقيادة الشيخ مابا

عاد الشيخ مابا إلى تدريسه بعد لقائه مع الحاج عمر الفوتي، وأخذ يجمع حوله الأتباع رويدا رويدا. واستخدم القوة ضد سوننكة بادبو في فبراير من عام ١٨٦١م، بعد اثنتي عشرة سنة من لقائه بالحاج عمر. وقامت قوة صغيرة من البريطانيين في ذلك الوقت، وبعد سلسلة من الخلافات التجارية، قامت بالهجوم على الميناء الرئيس لبادبو على ضفاف النهر، وتوغلت إلى داخل الدولة.

لقد هدد وصول الجنود البريطانيين كلا من المسلمين والسوننكة. إذ تقع المدينتان السوننكيتان الرئيستان: انديا وإلياسا، إلى الداخل من النهر، وأحاطت بهما مجتمعات سواريكوندا المسلمة الرئيسة: سابا وكيروان وكيرمابا ونوكندا. وكان القذف المدفعي البريطاني موجها ضد مسلمي سواريكندا، تلك المدينة ذات التحصين المتين والمحشودة بالمحاربين. فعندما جاء البريطانيون إلى الشاطئ، سمع الناس دق طبول وشاهدوا البنادق تطلق أعيرة نارية في الهواء، وفتحت المدفعية البريطانية نيرانها على حيطان المدينة، ولكن، وعلى الرغم من أن القذف قد أحدث دمارا وثغرات كبيرة في المتاريس الترابية، إلا أن المحاربين المسلمين استمروا في المشي بهدوء فوق الأسوار، يشجعون أولئك الذين بالداخل. واستمر القذف لمدة ثلاث ساعات، وأجبر الإنجليز على الحرب بالسلاح اليدوي قبل أن تسقط المدينة في أيديهم [١، جـ١، ص ٢٤٢].

وعندما أخذت القوات البريطانية في التوغل إلى داخل البلاد كانت المقاومة الإسلامية القوية ضدهم على النقيض تماما من مقاومة الخيالة والجنود السوننك. فقد هزم الجيش

السوننكي هزيمة نكراء بمدينة سابا، ودمرت المدينة، وأحرق البريطانيون مدينتي كيريوان Kerewan وكنيتكوندا Kenetkunda .

وفي اليوم التالي لسقوط مدينة سواريكندا Suware Kunda ، جاء الشيخ مابا – الذي ساعد في الدفاع عن المدينة – إلى قائد القوات البريطانية، وأبدى استعداده على الانسحاب من الحرب إذا ترك أتباعه وشأنهم. فوافق البريطانيون على ذلك، ومكث مابا بنفسه معهم كرهينة، وبناء عليه ساعده الحاكم البريطاني مساعدة عظيمة في السلام الذي تبع هذه الأحداث، وذلك لقلق زعيم زعماء السوننك من توقيع اتفاقية سلام [١ ، جـ١ ، ص ص ٢٤٣ ، ٢٥٧]. [١٨] وهزم جيش بادبو بعد مقاومة قصيرة، وغادر البريطانيون المكان بعد أن أحرقوا عددا من المدن الهامة، وفرضوا على السوننك دفع تعويضات مادية كبيرة مقابل خسائر البريطانيين في الحرب. وأخذوا معهم شخصيات سوننكية كرهائن، وقتل في الحرب اثنان من أبناء السلطان والقائد العسكري لقوات السوننك.

لا شك أن التفسير الوحيد لمحاولات مابا كسب ود السلطات الاستعمارية البريطانية هو إدراكه التام لخطورة نتائج إثارتهم ضده. فهم لا يقبلون وجود حركة إسلامية دعوية قومية جهادية تزيد عدد المسلمين وتجعل مهم قوة ودولة تهدد مصالحهم الاقتصادية والسياسية والدينية بالمنطقة. فأراد أن يبدي لهم حسن النوايا لينصرفوا عن نواياه البعيدة. فهو لا يستطيع في هذه المرحلة خوض حرب ضد أكثر من عدو – البريطانيين والفرنسيين والسوننك. ولذا كان لابد من المدارة كسبا للوقت وتحييدا لعدو ذكي قوي وشرس.

لقد تركت حرب بادبو الطبقة الحاكمة السوننكية مكشوفة وعرضة لأي بديل معاد منظم.

وليس بغريب أن يمتعض المانسا من موقف الشيخ مابا في الحرب المذكورة. وأخيرا وجد مابا أن من الأفضل له الانسحاب إلى باثورست Bathurst ، المستعمرة البريطانية الواقعة عند مصب نهر السنغال في المحيط، حتى يصل إلى شكل ما من أشكال الاتفاق أو التفاهم مع السوننك. وحاول أثناء إقامته بباثورست أن يكسب مساندة السلطات البريطانية، ولكنه فشل، وبدلا عن هذا عرضت عليه أرض من الأراضي التي تحت حمايتهم، على الضفة

---

١٨ انظر كوين [١ ، جـ١ ، ص ٢٥٧ ، حاشية ٣٧].

الجنوبية للنهر، ليقيم فيها. فرفض العرض، واشترى سلاحا ومؤنا عسكرية من تجار باثورست، ثم عاد إلى بادبو بعد غياب دام لعدة أشهر، وانفجر الصراع بينه وبين المانسا مرة أخرى بعد وصوله من باثورست مباشرة. وكان من أسباب الصراع هذه المرة، أنه عندما لم يستطع السوننكة دفع التعويضات الكبيرة التي فرضها عليهم البريطانيون إثر حرب بادبو، حاولوا أن يجمعوها بالقوة من السكان المسلمين. فرفض المسلمون (المرابطون) الإسهام في الدفع بحجة أنهم تكبدوا أفدح الخسائر التي أحدثها الغزو عندما أحرقت مدنهم [١، جـ١، ص ٢٤٣]. ومن الأسباب الأخرى أن أحد أبناء المانسا أرسل من يغتال الشيخ مابا، ولكنه - أي الرسول - تخلى عن مؤامرة الاغتيال عندما كان في حالة سكر، وقتل نفسه بدلا من اغتيال الشيخ مابا. وتقول رواية أخرى للقصة إن ابن المانسا أخذ عنوة امرأة مسلمة، ثم حاول أن يفرض على الشيخ مابا إرسال بقرة لوليمة عرسه للمرأة. وبعد تبادل الشتائم بينهما، أرسل إليه مابا مع أخ له غير شقيق (يدعى أماث جوديا با) طبقا من الحبوب والعصيدة بدلا عن البقرة، فاحتجز ابن المانسا رسول مابا، وطلب أربعة رؤوس من الماشية مقابل إطلاق سراحه. ويقال إن الشيخ مابا ذهب مع أتباعه إلى قرية تسمى باسي خور Passykhour وقتل ابن المانسا [٥، ص ٧١؛ ٨، جـ١، ص ص ٢٤٣، ٢٥٧؛ ٦، ص ٣٧]. [١٩]

لهذه الأسباب وغيرها أعلن مابا الجهاد في سبيل الله قبل أن يتمكن المانسا من أخذ الثأر، ودعا كل مسلمي بادبو إلى اتباعه والوقوف معه. فاستجابوا له، فاجتاح بهم البلاد خلال أسابيع قليلة. فاستولوا على العاصمة انديا India وقتلوا المانسا. وأخرجت الطبقة الحاكمة السوننكية والطبقة المحاربة من بادبو. وسافرت الأسرة المارونجية الحاكمة وأتباعهم شمالا إلى سالوم Salum، بينما عبرت الأسرة الجامزية نهر جامبيا إلى كيانج وبمساعدة تجار باثورست. وأسرع المرابطون في تحصين مدنهم: دياخديار Diakhdiar وكيرمابا ونيورو وجاريجير Jarejare، أحد أقدم المستوطنات السوننكية، وغيرها، وأعلن مابا نفسه إماما على بادبو [١، جـ١، ص ٢٤٣؛ ٥، ص ص ٧٢ - ٧٣]. [٢٠]

ذكر الشيخ مابا مبررات جهاده، في رسالة كتبها في يناير من عام ١٨٦٣م، إذ يقول

---

١٩ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧] هو [٨، ص ص ٥٧٣ - ٥٧٤].
٢٠ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧] هو [٨، ص ص ٥٧٣ - ٥٧٤].

إن الأمر لو كان بيده لما كانت هناك حرب، لأن كل إنسان يريد العيش في سلام، وأن الحرب شر على الإنسان في الدنيا والآخرة، ولكن مسلمي جامبيا قد اضطهدوا، وهذا أمر محرم في شريعتهم، ومن ثم تقع عليه شرعا مسؤولية إنقاذ هؤلاء المساكين من حكامهم الأشرار [١، جـ١، ص ٢٤٣].[٢١]

لقد حاول الشيخ مابا أن يوسع من نطاق مجتمعه الإسلامي في بادبو سلميا قبل عشر سنوات من اندلاع العنف، سنة ١٨٦١ - ١٨٦٢م، ولكن على الرغم من الترحاب الحار الذي لقيه من الوثنيين السوننكة والعلاقات السلمية المبكرة معهم، لم يفض ذلك كله إلى شيء، ولم ينجح في جعل المانسا مسلما، بل أخذ شك السوننكة فيه يتزايد، ثم أصبح أخيرا هدفا لهجومهم [١، جـ١، ص ٢٤٤].

وكانت أول مسألة تواجه قادة الجهاد، تحديد أبعاد المجتمع الذي يريدون إقامته وحمايته. فمن وجهة نظر الشيخ مابا، فإن حكام بادبو ونيومي وسالوم كانوا أعداء همجيين، سواء أكانوا من عبدة الأوثان أو ممن يمارسون الظلم والاضطهاد ضد المسلمين، ومن الواضح أن الشريعة الإسلامية تبرر قتالهم [١، جـ١، ص ٢٤٤].

كان الشيخ مابا شخصيا حريصا على صفاء الجهاد، خلافا لكثير من أتباعه وحلفائه، وعندما وقعت تجاوزات من قبل بعض أتباعه، مثل ذبحهم اثنين وستين شابا مسلما عند اجتياحهم لبادبو، لأن الزعيم السياسي للمدينة كان من قبل السوننك، أقسم الشيخ مابا أمام الناجين منهم بأن لا يُقتل مسلم أثناء الجهاد في المستقبل [١، جـ١، ص ٢٤٤، حاشية ٤٣].

لقد شجع نجاح الجهاد في بادبو المسلمين في كل المنطقة الجامبية على مهاجمة الحكم السوننكي، وكانوا في كثير من الأحيان يطلبون دعوة مابا لمساعدتهم روحيا وماديا. ومثال ذلك، أنه عندما أعلن مسلمو نيومي الجهاد ضد السوننكة في جميع أنحاء الدولة، طلبوا من الشيخ مابا أن يساعدهم. فأرسل إليهم أخاه عبده با على رأس مجموعة من الأتباع، فتمكنوا معهم من إحراق مدينة المانسا، وألجأوه إلى الهرب إلى المستعمرة البريطانية [٥، ص ٧٣]. واحتمت جماعة السوننك بمدينة إساو Essau، تحت حماية القلعة البريطانية المجاورة. وعلى الرغم من أن المسلمين تمكنوا من حصر السوننك في زاوية بالمنطقة ضيقة

---

٢١ انظر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧].

داخل الدولة، إلا أن نتائج الحرب بين الطرفين لم تكن حاسمة. وأبدى البريطانيون عداءهم للوجود الإسلامي، ولذا حافظوا على بقايا القوة السوننكية. ووصلت أنباء مزعجة من بادبو، أجبرت عبده با على العودة إلى وطنه بعد أسبوع واحد من المأزق. وانهارت حركة مسلمي نيومي أثر مغادرته. وأجبر البريطانيون مسلمي نيومي على الاعتراف بالمانسا السوننكي التقليدي. وانفجر نمط من حرب العصابات والغارات، استمر مدا وجزرا خلال العقد التالي من السنين، ولكن لم يكن أي طرف من الأطراف في قوة تمكنه من الانتصار الحاسم أو إعادة تأسيس نظام سياسي. ولم تكن نتائج الجهاد حاسمة في نيومي [١، جـ١، ص٢٤٥].

وفي غضون ذلك طلب سوننكة بادبو، الذين هربوا إلى سالوم، طلبوا مساعدة (البور) حاكم سالوم. ووجد المرابطون الذين عادوا إلى بادبو من نيومي عام ١٨٦٢م مدينتهم التي داخل حدود بادبو قد أحرقت، ولكنهم أجبروا البور (الحاكم) وأتباعه على التراجع، وتبعهم جيش مابا. وانقسمت سالوم في ذلك الوقت بين طموحات الزعماء المتنافسين: سامبا لاوبي Samba Laobe ووالده ماكودو. وأن ماكودو الذي كان ذات مرة حاكما على كايور، طرده الفرنسيون من تلك البلاد، أراد أن يحكم الآن سالوم، على الرغم من أن السلطة قد أصبحت في يد ولده. ووحد مابا قواته مع ماكودو، الذي حلق رأسه واعتنق الإسلام، ونجحا سويا في طرد الحاكم الشاب إلى خارج سالوم، إلى سين Sine المجاورة [٥، ص ٧٧؛ ١، جـ١، ص ٢٤٥].

وعندما نصب ماكودو حاكما، رجع مابا إلى بادبو. ولكن أفسد التدخل الأوروبي انتصار المسلمين للمرة الثانية. وعاد سامبا لوبي من سين وبصحبته ثلاثة آلاف من المحاربين، وطلب من الحامية الفرنسية بكونج - على نهر سالوم، قرب كاهون، عاصمة المسلمين - المساعدة. فهاجمه مابا بقوة، يقال إنها تقدر بأكثر من عشرة آلاف رجل. واستمر القتال طوال اليوم، ولكن تدخل الفرنسيين ببنادقهم الحديثة، أدى إلى اندحار المسلمين، وقتل منهم عدة مئات من المجاهدين. وجرح مابا نفسه، وأشيع أنه قتل، فرجع مسلمو بادبو إلى أقاليمهم، وتوفي ماكودو بعد فترة وجيزة [١، جـ١، ص ٢٤٥]، في يونيو من عام ١٨٦٣م. ومات سامبا لاوبي في فبراير التالي من عام ١٨٦٤م، وخلفه أخوه فاخا فال [٥، ص ٧٧].

على الرغم من تعدد الانتكاسات العسكرية، إلا أن الفترة التي تلتها شهدت إعادة تنظيم للقوات. فعندما توفي سامبا لاوبي، اجتاح مابا البلاد بدون منافسين له في سالوم. وجاء المسلمون في أعداد غفيرة، من الضفتين الشمالية والجنوبية لنهر جامبيا، ومن سالوم، لينضموا إليه. وقدرت قواته بأحد عشر ألفا من المقاتلين.

وكان السوننك الذين عبروا النهر من بادبو إلي كيانج على الضفة الجنوبية، كانوا يناورون أيضا أثناء هذا ليعودوا إلى بادبو. ونجحوا في بناء خط دفاعي على ضفة النهر مقابل تنيدبا، وذلك أثناء وجود الشيخ مابا بسالوم ومع بداية عام ١٨٦٣م كانوا يتفاوضون مع حاكم سالوم والحكومة الفرنسية في الشمال من أجل هجوم مشترك ضد المرابطين (المسلمين). وعبر في مارس ١٨٦٣م عدة مئات من المسلمين النهر من بادبو إلى كيانج ودمروا مستوطنات السوننك حول تنديبا. وتبعهم الشيخ مابا نفسه في أبريل من العام نفسه ومعه عدد كبير من المقاتلين. وأعلنوا في الوقت ذاته أنهم ينوون نقل العمليات الجهادية إلى جميع دول النهر، لوضع حد نهائي لتحدي السوننكة لمركز المسلمين في بادبو، وتحطيم كل المؤسسات السياسية التقليدية، وقتل السلاطين والقادة السياسيين بالمدن السوننكية [١، جـ١، ص ٢٤٦]. ولكن تجرى الرياح بما لا تشتهي السن. فدارت المعارك، وتلقى مابا هزيمته الثانية الكبيرة في مدينة كونيلا Kwinella، إحدى المدن الرئيسة في إقليم كيانج، بعد عبوره نهر جامبيا بفترة وجيزة، وقتل عدة مئات من المسلمين المجاهدين، وتركت جثثهم في العراء، خارج أسوار المدينة، وادعى السوننكة أنهم استولوا على مصحف الشيخ مابا وفرسه وطبل حربه أثناء هذه الهزيمة [٥، ص ص ٧٨ - ٧٩، ٩٢؛ ١، جـ١، ص ٢٤٦؛ ١٥، ص ص ٤٨ - ٤٩]. [٢٢] وانسحب مابا، ولجأ إلى بلدة صمبندو Sumbundu [١٦، ص ٤٩].

لم تؤثر الهزيمة كثيرا في مسيرة الجهاد الذي نجح في كثير من الميادين الأخرى. فقد امتدت الثورات على طول ضفتي النهر، وهذا هو النجاح الأساسي لحركة الجهاد، إذ أنه في ستينيات القرن التاسع عشر لم تعد القبائل السوننكية تشكل نهائيا أي عامل سياسي ذي قيمة على طول نهر جامبيا. وأجبر سوننكة مدينة نيومي على أن يكونوا لاجئين في

---

٢٢ يذكر كوين [١، جـ١، ص ٢٤٦] أن عدد قتلى المسلمين بلغ خمسمائة رجل.

مدينتي إساسو وباثوروست للمرة الثانية. وطردوا من بادبو كليا، وأحبطت جميع محاولاتهم في العودة خلال حياة الشيخ مابا. وطرد حاكم كاتابا بإقليم نياني، فلجأ إلى المناطق الداخلية للنهر، وانقسمت البلاد إلى عدد من المجتمعات الإسلامية الصغيرة. وتمكن فودي كابا - أحد قادة مابا العسكريين الذي كان على الضفة الجنوبية من النهر - من الإطاحة بالزعامات السوننكية من فوقني Fogny إلى كانتورا Kantora. وحكم المسلمون في كومبو بعد سنة ١٨٧٥م، تحت زعامة فودي سيلا، وسمحوا للحاكم (المانسا) السابق وأتباعه بالبقاء على الأرض التي عينت لهم بوساطة المسلمين.

واستطاعت سلطات محلية سوننكية قليلة أن تصمد أمام الاجتياح الثوري الإسلامي الإصلاحي، مثل: كونيلا في إقليم كيانج وولي Wili فقط. وأما هيكل الدولة السوننكية القديم، فقد تمكن من البقاء، ولكن في حالة ضعف شديد، في هذه الفترة.

ومع ذلك، وبعد هزيمتهم في كيانج، لم تجر قوات مابا محاولة لتعزيز المكاسب التي حققتها على نهر جامبيا. فقد قاد الحرب التي استمرت هنا على مدى ثلاثين عاما، قادها زعماء محليون، ولم تؤسس هياكل ثابتة لدولة إسلامية. وعلى الرغم من أن بادبو ظلت قاعدته وملاذه إلا أن قواته وجهت في أعداد متزايدة تجاه المقاطعات الولوفية في الشمال من نهر السنغال.

وكان العامل الرئيس الذي أسهم في التوجه نحو الشمال تحالف نشأ بين الشيخ مابا ولات دايور، حاكم كايور، إلى أن عزل الفرنسيون الأخير عام ١٨٦٤م. فلجأ الحاكم الولوفي إلى الشيخ مابا، في ذلك الوقت، واعتنق الإسلام، وانضم إلى فيالق الجهاد.

لا تعطي روايات أسرة مابا تقارير الأوروبيين المعاصرين ثقة كبيرة في دوافع لات دايور الدينية النبيلة في الانضمام إلى جهاد الشيخ مابا [٥، ص ٨٠؛ ١، جـ١، ص ص ٢٤٦ - ٢٤٧]، [٢٣] إذ يرون أن دوافعه في اعتناق الإسلام كانت سياسية [٥، ص ٨٠].

وعلى الرغم من هذا، فإن كلا من لات دايور وابن أخته (أو ابن أخيه) آلبوري انجاي Alburi N'Jie، سلطان (بور Bur) الجولوف، الذي اعتنق الإسلام أيضا على يد الشيخ مابا، ظلا نشطين في خدمة القضايا الإسلامية حتى وفاتهما [١٦، ص ٣٤٦؛ ١، جـ١،

---

٢٣ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٤٧، حاشية ٤٩] هو [٨، ص ٥٧٨].

ص ٢٤٧]. وقد دافع الشيخ مابا عن لات ديور أمام الفرنسيين، طوال حياته، ومثال ذلك ما كتبه عام ١٨٦٤م إلى حاكم السنغال الفرنسي قائلا بأنه ولات دايور سيظلان صديقين مادام لات مسلما وراغبا في البقاء معه ليمارس شعائر دينه الجديد.

وصلت حركة جهاد الشيخ مابا إلى قمتها عام ١٨٦٤م، عندما اعترف به الفرنسيون إماما وحاكما شرعيا على بادبو وسالوم. وفق اتفاقية وقعها مابا والفرنسيون وحكام كايور وباول Baol وجولوف وسين. ومنح الفرنسيون حق إقامة محطات تجارية على طول نهر سالوم، ووافق جميع الأطراف على احترام السيادة والوحدة الإقليمية لأراضي جيرانهم. واعترفت الاتفاقية بنجاح الجهاد، وأعطت مابا فرصة لالتقاط أنفاسه لتقوية وتعزيز دولته [٥، ص ٨٣؛ ١، جـ١، ص٢٤٧؛ ١٥، ص ٤٩]. [٢٤] فهي اتفاقية لتنظيم التجارة بمنطقة سنغامبيا في المقام الأول. ولم يعترف فيها الشيخ مابا بالادعاءات الفرنسية بأن لهم حقوقا سياسية في المنطقة. ولذا نجده يخبر الجنرال الفرنسي فيدهيربي بأنه لا يرى سببا في تدخل فرنسا في شؤون شعوب سنغامبيا. واعتبر الفرنسيين نصارى معارضين للمسلمين، وذهب في خطاب له موجه إلى فيدهيربي عام ١٨٦٤م بأنه يعتبر أن من واجبه شن حرب على الوثنيين الذين يعيقون سبيل الدعوة الإسلامية في المنطقة [٤، ص ١٤٢]. [٢٥]

وافق الفرنسيون في البداية على أنشطة مابا، ووجدوها أفضل وسيلة لتوحيد شعوب المنطقة سياسيا، حتى ولو كان نظام الإدارة الذي أقامه إسلاميا؛ أما الذي لا يمكنهم قبوله هو نوايا مابا في القيام بحركة جهادية تدخل أهل سنغامبيا في الإسلام. ويعتقدون أن هذا المشروع سوف يسهم في انهيار الحركة التجارية، التي كانت السبب الرئيس وراء مجيئهم إلى سنغامبيا. والأمر الأكثر أهمية شعورهم بأن مابا لو أصبح قويا جدا في المستقبل، فسوف ينجح في طردهم من سنغامبيا، ومن ثم يضع نهاية لمطامعهم الاقتصادية والإمبريالية

٢٤ ويشير كلين [٦، ص ٨٣] هنا إلى كتابات بنت لا بريد - حاكم السنغال - التي تعكس وجهة نظر الإدارة الفرنسية بالسنغال تجاه الشيخ مابا، فيقول إنها كانت تخشاه، وتتحين الفرص لإيجاد المبررات للدخول معه في حرب للقضاء عليه وعلى حركته، وتصفه بأنه صاحب عقيدة فاسدة!! وأنه لص مثل التيدو.

٢٥ وعبارة كلارك [٤، ص ١٤٢] هي: «بأنه يعتبر من واجبه شن حرب على الوثنيين في محاولة لإدخالهم في الإسلام...» والمعروف أن الجهاد في الإسلام لايكره أحدا على الدخول في الإسلام. ومصدر كلارك هنا هو [١٧، ص ٨٥].

في غربي إفريقية [٤ ، ص ١٤٢].

تجدر الإشارة هنا إلى أن زخم الاستياء والطموحات التي أطلق الجهاد لها العنان كانت قوية جدا إلى الحد الذي جعل الشيخ مابا نفسه لا يستطيع السيطرة عليها تماما. وتشير بعض الدلائل إلى أن مابا تمنى في هذه الفترة توقف القتال. فقد كتب رسالة إلى قائد الوحدة العسكرية بكوبخ سنة ١٨٦٤م، أوجز فيها نجاحاته في تحطيم الوثنيين المزعجين في تلك الممالك، وخططه في تهيئة الأجواء لإحلال سياسة أمنية مكان سياسة النهب والسلب والخطف، ليتمكن التجار من ممارسة أعمالهم في هدوء، وذكر أنه أمر جميع رجاله بأن يزرعوا الأرض ويحصدوا، ليعلم العالم إن كان رجلا صادقا أم لا [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧]. [٢٦]

وطبقا لروايات أسرة با Ba فإن لات دايور هو الذي حرض مابا على قطعه العلاقات مع الفرنسيين ونقضه الاتفاقية المبرمة معهم، حين غزت قوات من المسلمين الجولوف سنة ١٨٦٥م [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧]. [٢٧] وأثار التحالف بين حاكم كايور السابق، الواضح الطموح، ومسلمي بادبو الأقوياء، أثار منذ البداية مخاوف الفرنسيين، الذين بدأوه آنذاك يستمعون إلى إشاعات تقول بأن مابا يتفاوض لعقد اتفاقيات مع ترارزة - مورينايي - الضفة الشمالية لنهر السنغال، ومع تورودبي - توكولور - فوتاتورو، مؤيدي الشيخ الحاج عمر الفوتي المتحمسين. وكانت هذه المحاولة من الشيخ مابا للتحالف مع قوى السنغال الإفريقية الرئيسة تعطي أملا كبيرا في توحيد جميع أقاليم سنغامبيا في وحدة دينية، ولكن، وفي الوقت الذي كانت تطرح فيه هذه المقترحات، لم تلبث أن اندلعت ثورة في مركز حركة المرابطين - المسلمين - وسط ماندجو بادبو. فأجبر مابا على العودة إلى جامبيا لمعالجة الوضع، ولم يعد ينجح بعد هذا في القبض على زمام المبادرة مرة أخرى [٦ ، ص ٤٠ ؛ ١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧].

أثير الفرنسيون إثارة كاملة في هذا الوقت لما رأوه من تهديد لمصالحهم، ولذا قاد بنت لابريد Pinet - Laprade - حاكم السنغال من قبل فرنسا - حملة في نوفمير من عام ١٨٦٥م، مكونة من ثلاثة آلاف جندي أوروبي وعشرة آلاف جندي من الحلفاء الأفارقة، سار بهم

---

٢٦ ومصدر كوين [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧ ، حاشيةرقم ٥٢ ، ص ٢٥٧] هو [١٨ ، ص ص ٣١ - ٣٣].

٢٧ ومصدر كوين [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧ ، حاشية ٥٣] هو [٨ ، ص ص ٥٧٠ - ٥٨٠].

إلى بادبو ليحطم معاقل وحصون المسلمين، بما في ذلك نيورو - عاصمة مابا - وأكثر من ثلاثين مدينة أخرى، في الوقت الذي كان فيه المحصول قد حصد لتوه. وكان من نتائج هذه الحملة أن جرح قائدها جرحا بليغا، وفصل حرس المؤخرة عن بقية الجيش مرة على الأقل، وقتل أو جرح ربع القوات الأوروبية التي عانت معاناة شديدة من الحمى [٤، ص ١٤٢؛ ١، جـ١، ص ٢٤٧].

لم يتوقف المسلمون في التدافع نحو ساحات الجهاد، وللمرة الثانية. فقد تضخمت صفوفهم بالمجندين من كل أنحاء سنغامبيا خلال شهور قليلة، وأعيد بناء نيورو، وكانوا في شوق شديد لبدء الغارات في الشمال إلى أبعد من كايور، وذلك للمرة الثانية. وعلى الرغم من أن الجواسيس الفرنسيين قد أوضحوا أن مابا نفسه كان يتوخى الحذر علانية، ورغب في تجنب المزيد من الصدامات مع الفرنسيين، إلا أن وجهة نظره قد رفضت [١، جـ١، ص ٢٤٧].[٢٨]

أرسلت حملة فرنسية أخرى إلى سالوم وبادبو في مارس عام ١٨٦٧م، فأحرقت القوارب والمحاصيل والقرى، وقتلت كثيرا من المواطنين ولم يجدوا الشيخ مابا، فقد دخل سين مع لات دايور ومجموعة من المحاربين، في يوليو من تلك السنة. وكان سكان سين من السيرير المتضامنين تضامنا قويا ضد المسلمين، وبالتالي لم يجد مابا هنا جماعة إسلامية تسانده [١، جـ١، ص ٢٤٧]، وخاض معركة مع سوننكة صومب [١٦، ص ١٦٩]،[٢٩] وهجره صاحبه لات دايور، فقتل الشيخ مابا - يرحمه الله - وأرسل حاكم سين رأسه إلى الفرنسيين ببلدة جوري Goree، كدليل على أنه بعد سنين من الإشاعات الزائفة فقد مات أخيرا. ودفن جثمانه بمدينة جوسوز Gossos بالقرب من سوكوني Sokone، على الحدود بين نيومي وسالوم. وأصبح ضريحه مزارا لمحبيه إلى يومنا هذا [١، جـ١، ص ٢٤٨؛ ٦، ص ٤٠].[٣٠] وأصبحت معركة صومب من معارك البطولة الخالدة والفداء

٢٨ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٥٤] هو [١٩].

٢٩ عرفت هذه المعركة بـ« معركة صومب » [١٦، ص ١٦٩].

٣٠ ومصدر كوين الأول [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٥٦] هو [٢٠]. Ousman Jamma Ba, oral interview, Bathurst (1965). ويذكر كوين هنا أن ضريح مابا أصبح مكانا يحج إليه المسلمون. وهذا قول مشكوك فيه، لأن المسلمين لا يعرفون غير مكان واحد يحجون إليه، هو الكعبة المشرفة بمكة ومايتبعها من مناسك حج بمنى وعرفات ومزدلفة.

[٥، ص ٩٠ - ٩١].[31]

وعندما بدأ الأوروبيون في كتابة تاريخ هذه المنطقة في هذه الفترة الزمنية، اعترفوا بدور الإسلام في مقاومة الاستعمار الفرنسي، وأشاروا إلى دور أحمد بن الحاج عمر الفوتي ومابا وساموري توري ورابح بن فضل الله ومحمد الأمين وغيرهم [٢١، ص ص ٤٨٨ - ٤٨٩].

معوقات حركة مابا الجهادية الإصلاحية

تضافرت عدة عوامل أدت لفشل حركة مابا الجهادية في إقامة نظام حكم إسلامي إصلاحي كامل في منطقة سنغامبيا. فقد كان كسب الوقت لصالح الحركة أمرا في غاية الأهمية. فعندما أسس الشيخ مابا سلطته في بادبو وسالوم، لم تبق إلا سنوات ثلاث قبل وفاته، واستهلكت هذه السنين القليلة في العمليات العسكرية المتتالية، بينما كانت الحركة بحاجة ماسة إلى تأمين نفسها ضد مؤامرات أعدائها في الداخل والخارج منذ أول يوم، وإقامة المؤسسات الإدارية لتنظيم شؤون الدولة والدعوة على أنقاض الأنظمة الإدارية الوثنية التي حطمت [٥، ص ص ٨٣ ، ١٠١؛ ١، جـ١، ص ٢٤٨].

ولعل أهم سبب وراء انهيار حركات الإصلاح الجامبية هو فشل القيادة، إذ فقدت السلطة المركزية القوية حتى أثناء حياة الشيخ مابا. وكثيرا ما أبدى مسلمو جامبيا عدم ثقتهم في السلطة. ففي سنة ١٨٦٢م أعلن مسلمو نيومي بجلاء أنهم لا يريدون «ملوكا» آخرين.

وحاول مابا نفسه، وفي مناسبات كثيرة، أن يتجنب ممارسة السلطة الزمنية، ففي سنة ١٨٦٢م مثلا، أعلن اعتزاله السلطة، عندما كان آخر السوننك الهاربين من بادبو يعبرون النهر إلى كيانج. وأراد العودة إلى العمل في مزرعته ومدرسته [٦، ص ص ٣٧ - ٣٨؛ ١، جـ١، ص ٢٤٨]. وقد سبقه إلى اتخاذ مثل هذا الموقف الشيخ عثمان بن فودي، ولكن الظروف التي كانت تحيط بالشيخ عثمان تختلف عن تلك التي كانت تحيط بالشيخ مابا خاصة مشكلة الوجود الاستعماري في سنغامبيا.

٣١ وقد أشار كلين [٥، ص ص ٩٠ - ٩١] إلى أن كثيرا من تفاصيل أحداث هذه المعركة التاريخية الهامة، توجد في أرشيف جمهورية السنغال بداكار.

لا شك أن تردد مابا في ترك دراساته في بلاد الجولوف والعودة إلى بادبو، وطول مدة امتهانه التدريس هناك خلال العشر سنوات بعد لقائه بالحاج عمر الفوتي، تشير إلى أنه كان يجد نفسه في التربية والتعليم أكثر مما يجدها في صفوف الثوار المحاربين والإدارة السياسية وقيادة دفة الحكم. لقد اتخذ هذا الموقف العنيف عندما بلغ الثالثة والخمسين من عمره، وعندما بدأت الدولة في الانهيار الفعلي. وفوق هذا كله يقال إنه لم يحارب ببدنه أو يحمل سلاحا [٦، ص ٣٧]. ما كان ينبغي أن يفعل هذا في الوقت الذي كان يطلب منه كل مسلمي جامبيا المساعدة، وفي الوقت الذي يحاول فيه السوننك المنفيين عن مادبو أن يعودوا إليها [٦، ص٣٨].

وعلى الرغم من أن جماعة الشيخ مابا الإسلامية مكونة من جميع قبائل المنطقة، إلا أن القوة الضاربة كانت للولوف. وعندما استمر الجهاد لمدة أربع سنوات، وانتشر من ضفاف النهر إلى الشمال أخذت العداوات الكامنة بين عناصر حركته تطفو إلى السطح. فالشخصية الولوفية لقيادة الشيخ مابا وكوادره أصبحت مبغوضة عند الماندنجو على ضفتي النهر.

عاش الماندنجو في ظل تهديد التوسع الولوفي منذ عدة أجيال، ولذا نظروا إلى مابا نفسه على أساس أنه من الغرباء القادمين من الشمال لابتلاع مناطقهم [٦، ص ٤٠؛ ١، جـ١، ص٢٥٠]، ولم تقبل كل المدن الإسلامية في إقليم بادبو سلطته، ومما يدل على هذا، أنه في وقت مبكر من بداية الجهاد، اشترك ثلاثة من قادته في مقاطعتي سانديال وساباخ في شرقي بادبو في حركة تمرد مناوئة لمابا، عندما كان يخوض حربا في الشمال، وهؤلاء القادة هم سامبو عثمان توري وسيكو - شيخو - ديوب ومانديا Mandiaye خوريدنا. وكان والد توري وجده في بادبو، فقال إنه من الخطأ أن يأتي غريب ليقود الجهاد هنا. وتحرك القادة الثلاثة المتمردون مع مجموعة من المحاربين، تحركوا عبر سابا وسانجال إلى أن دخلوا سالوم. وهزموا في النهاية، وقتل كل من توري وخوريديا. وعاد أتباعهم فيما بعد إلى بادبو، لينضموا إلى جيش الشيخ مابا [١، جـ١، ص ٢٥٠]. [٣٢]

وفي إحدى الأوقات الحرجة، والشيخ مابا في قمة الانهماك في القيام بمهامه

---

٣٢ ومصدر كوين هنا، هو [٨، ص ٥٧٤؛ ١٨].

الجهادية، وعندما كان يتفاوض مع الفرنسيين والقادة المسلمين في السنغال للسيطرة على جميع غربي سنغامبيا، سنة ١٨٦٥م، أجبر على الانسحاب راجعا إلى ضفاف نهر الجامبيا، بسبب وجود تمرد في سالوم، امتد إلى مجموعة من مسلمي بادبو. وكان المتمردون متذمرين من متطلبات استمرارية الجهاد، الذي وصل في تلك الأوقات إلى أبعد من نهر جامبيا، وطلب من الفرنسيين حفظ الأمن والسلام اللذين حطمهما طموحات قادة المجاهدين البعيدة المدى [١، جـ١، ص ٢٥٠].

وتضاعفت الانشقاقات الخطيرة التي وقعت داخل الحركة قبل وفاة الشيخ مابا، تضاعفت بعد سنة ١٨٦٧م، أي بعد وفاة الشيخ، إلى أن بدا أن الهدف الأساسي من الجهاد عند بعض الناس مجرد صراع على السلطة، يعني أن بعض من الأتباع لم يكونوا على مستوى زعيم الحركة من حيث القدرة الإدارية والدعوية وبعد النظر. ولذا لم يتمكنوا من تطوير تعاليمه وسد الثغرة التي تركها. وحدث هذا كثيرا في تاريخ الزعماء المؤسسين للحركات الإصلاحية، إذ بموتهم تبدأ الحركة في الموت البطيء. والأدلة على هذه الحقيقة التاريخية ما حدث لحركة مابا بعد موته.

مات مع الشيخ مابا أخوه عثمان، الذي كان من المفترض أن يخلفه في السلطة. أما أحد إخوته الآخرين، المدعو عبده با Abdu Ba، فيقال إنه تاه أو فقد في داخل البلاد لعدة أيام بعد المعركة، وعندما عاد، وجد أخاه الأصغر مامور انداري قد نصب إماما - أي سلطانا - على بادبو [٦، ص ٤١؛ ١، جـ١، ص ٢٥٠].[٣٣] وبصرف النظر عن تدريبه العلمي الطويل وخبرته كقائد في نيورو أثناء فترة نشاط أخيه مابا، إلا أن مامور لم يتمكن من المحافظة على القوة الدافعة للحركة أو وحدتها. فلم يلبث أن واجه تحديا من أقاليم شرقي بادبو: ساباخ Sabach وسانجال، قاده ماتار Matar كالا، الذي حاول في وقت مبكر من تاريخ الحركة أن يؤسس حركة مناهضة لما أسماه بالباءات الغرباء (Alien Bas). ونجح مامور في هزيمة كالا، ولكن يبدو أنه لم يستطع فرض سلطته في سالوم، أي في الجهة الشمالية، حيث أعاد الفرنسيون السلطات التقليدية القديمة، وأخذ يتولى السلطة هنا من يرشحونه هم. وتحطمت محاولة إعادة غزو سالوم ونيومي سنة ١٨٧١م، وانتهت إلى غارات غير منظمة، فعاد مامور إلى با دبو.

---

٣٣ ومصدر كوين هنا، هو [١٨].

وبدأ جيل القادة الشبان الذين تولوا مهام إدارية خلال حياة الشيخ مابا، بدأوا يتطلعون إلى مزيد من القوة لأنفسهم. ومثال ذلك أن فودي كابا انفصل عن مامور، ثم أخذ في التصرف مستقلا على الضفة الجنوبية لنهر جامبيا، ولعب دورا كبيرا في سياسة المنطقة [١٥، ص ص ٤٣، ٤٩، ٥٨، ٥٩]. وبدأ بيرام سيسي في تحقيق قيام دولته الخاصة بشرقي بادبو ومقاطعات كايمور بإقليم سالوم. وحاول مامور، بمساندة أخيه الصغير سعيد ماتي با Said Matti Ba ومعظم القيادات الإسلامية ببادبو، أن يسحق حركة تمرد بيرام. فنشأ نتيجة لهذه المحاولة صراع داخلي طويل بين أبناء الحركة الأم. فتحالف بيرام مع القيادة السوننكية بسالوم وسين، وأعلن أن حربه مع مامور لن تتوقف إلى أن يقضي أحدهما على الآخر قضاء مبرما [٥، ص ص ١٠١ - ١٠٢؛ ١، جـ١، ص ص ٢٥٠ - ٢٥١].

وخلع مامور من منصبه عام ١٨٨٠م على يد الأوروبيين والمسلمين المتمردين بحجة أنه رجل ضعيف طاعن في السن، ضلله مستشاروه. فقد عاقب الحاكم البريطاني المساند لبيرام مامورا بعنجهية، بحجة أنه المسؤول عن الاضطرابات التي وقعت على ضفتي النهر. وواجهت سلطة مامور تحديا من داخل أسرته عام ١٨٨٤م، من أخيه سعيد ماتي، الذي أدعى بأن مامورا عُين فقط كوصي إلى أن يصل سعيد ماتي إلى سن الرشد [٥، ص ٩٧؛ ١، جـ١، ص ٢٥١]. [٣٤] ورفض خلافة مامور انداري كل من: مامور سامبا دايو باي وماتار كالا - اللذان كانا حليفين لشيخو عثمان دايوب - ولكنهما هزما في معركة سنة ١٨٦٨م على يد مامور انداري ومؤيديه [٥، ص ٩٧].

انفجرت العداوات والخصومات بين جناحي الأسرة، فشكل مامور حلفا مع بيرام وملك سالوم. وتمكن سعيد من السيطرة على كل غربي بادبو سنة ١٨٨٦م. وعندما توقف القتال بين الفريقين إثر وساطة بريطانية عام ١٨٨٧م، تقاسم سعيد وبيرام إقليم بادبو بينهما، ولم يبق لمامور سوى مدينته الخاصة، نيورو، ومنحه الجانبان ضمانا على حياته الشخصية.

لم يدم السلام طويلا، إذ غزا ماتي إقليم سالوم خلال عام واحد، ولكن هاجمته تجريدة عسكرية فرنسية وطردته إلى خارج المنطقة، حيث سلم نفسه للبريطانيين، وذهب ليعيش على الضفة الجنوبية للنهر إلى أن توفي عام ١٨٩٧م [١٥، ص ص ٥٦ - ٥٧؛ ١،

---

٣٤ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥١، حاشية ٦٨] هنا، هو [٢٢].

جـ١، ص ٢٥١]، وأعلن الفرنسيون الحماية على بادبو، ومنحوا مامور سلطة في المقاطعات الشمالية المتمركزة حول نيورو، بينما ظل بيرام سيسي يحكم منطقة جنوبي بادبو. وتورط في الانشقاقات التي وقعت في حركة مسلمي بادبو معظم مسلمي سنغامبيا أيضا. فقد كان المسلمون السنغاليون على اتصال متكرر مع طرفي النزاع في حرب بادبو الأهلية. وانضم إلى سعيد، أثناء استمرار الحرب بين سعيد ماتي وبيرام سيسي إلى الثمانينات من القرن التاسع عشر، انضم إليه آلبوري انجاي Alburi N'Jie، ملك الجولوف، الذي كان أحد حواريي الشيخ مابا، بينما تحالف بيرام مع مسلمي وسوننكة سالوم بالتناوب. وجاء عبدول بوباكير Abdul Bubacare، إمام فوتا تورو، جاء عام ١٨٨٦م إلى بادبو، على رأس جيش، في رحلة استغرقت عشرين يوما بالحصان، ليتوسط في النزاع بين الطرفين. ويروى أنه قسم قواته إلى نصفين، أرسل نصفا إلى بيرام، والنصف الآخر إلى سعيد، مؤملا في كبح جماح الفريقين. ومع هذا، هاجم سعيد بيرما عندما كان الإمام بوباكير في معسكر الأخير، واضطر الإمام للدفاع عن نفسه بوساطة فرقة الجيش الذي كان معه. وكسب سعيد المعركة، وعاد الإمام إلى وطنه، وأحرق عدة قرى في طريقه [١، جـ١، ص ٢٥١].

حافظ القادة ببادبو على علاقات المسلمين على الضفة الجنوبية للنهر أيضا، ويقال إن خمسة آلاف محارب نقلوا عبر النهر إلى قنجور Gunjur في إقليم كومبو، عام ١٨٧٢م، وزار مامور بنفسه الضفة الجنوبية للنهر، لفترة قصيرة، سنة ١٨٧٧م. معلنا مساندته لفودي كابا في حربه ضد الفلبي هنا.

لقد قسمت الخصومات بين قادة البلاد المجموعات الإسلامية على نفسها على المستوى المحلي أيضا، إذ أثارت أفراد الأسرة الواحدة والمجموعات القروية ضد بعضهم البعض. ففي سابا – مثلا – فإن القائد السياسي آنسو جانتي Ansu Jante، كان من أتباع بيرام سيسي، بينما كان أخوه الأصغر سنا Sina مؤيدا لسعيد ماتي. فعلى الرغم من أن آنسو كان صاحب السلطة في القرية، إلا أنه كان يحظى باحترام من الناس أقل من أخيه. تقول إحدى الروايات: «لا يسمع له أحد في القرية: وليعزز آنسو موقفه في القرية، أرسل إلى ناصره وحاميه بيرام سيسي ليساعده في كسب حب الناس،» وهزمت القوات التي أرسلها إليه بيرام، ومات معظمها. ودخل سعيد ماتي قرية سابا، وقتل آنسو. وأصبح سنا، الأخ

الأصغر لأنسو، قائدا مكانه [١، جـ١، ص ٢٥٢].

تكشف لنا هذه الروايات المظاهر الدنيوية التي سادت في الأيام الأخيرة للهيمنة الإسلامية على طول نهر جامبيا [٥، ص ٩٨؛ ١، جـ١، ص ٢٥٢]. [٣٥]

تذكر رواية لأسرة با أن لات دايور حاول التوسط في النزاع بين سعيد وبيرام سنة ١٨٨٣م، طالبا من الفريقين نبذ خلافاتهم المناقضة لروح الإسلام. ولكن أخذ الزعيمان في سرد خلافاتهما الماضية وطموحاتهم الشخصية، ولذا فشلت الوساطة، فاستمرت الحرب بين الفرقاء.

ومع نهاية الثمانينات من القرن التاسع عشر، توقف إنتاج الفول السوداني عبر البلاد الجامبية، وانتشرت المجاعة على نطاق واسع. وكتب القائد السياسي لمدينة سواري كوندا، الميناء النهري الرئيس والمدينة التجارية الإسلامية بإقليم بادبو، كتب عام ١٨٨٦م إلى السلطات في باثورست طالبا الطعام لأسرته. وذكر أن سكان المدينة لجأوا إلى الصيد وأكل ثمار الأشجار غير المألوفة في الطعام، إذ لم يعد الأوروبيون يتاجرون في المنطقة، وحطمت الحروب المحاصيل الزراعية الغذائية [١، جـ١، ص ٢٥٢].

وهكذا وقعت الحركة بعد وفاة مابا تحت سيطرة العسكريين بدلا من أن تقع تحت سيطرة علماء الدين أو رجال الدولة الإداريين. وأضحت الحرب منهج حياة للجيل الثاني من الحكام المسلمين. وتتمثل هذه الظاهرة فيما كتبه فودي كابا إلى الحاكم البريطاني، قائلا: منذ ذلك الحين الذي عرفت فيه أنني رجل، أصبحت الحرب مهنتي [١، جـ١، ص ٢٥٢]. [٣٦] واستمر كابا، مع ذلك، يحارب بصفة رئيسة أولئك الذين كانوا خارج المجتمع الإسلامي، أي الوثنيين والسوننك والأوروبيين. وأخذ في بقية حياته في شن الغارات على مستوطنات الجولا الفلبي الوثنية والجوارا تجكو، الذين كان إسلامهم سطحيا، وكتب سنة ١٨٨٧م، قائلا: «لا شأن لي بالبيض - الأوروبيين» [١، جـ١، ص ٢٥٢].

وفي الجانب الآخر، تحول مسلمو الضفة الشمالية إلى الداخل ضد أفراد آخرين من المجتمع الإسلامي. وليتمكن بيرام سيسي ومامور انداري من هزيمة غريمهما سعيد ماتي،

---

٣٥ ومصدر كوين هنا، هو [٨، ص ص ٥٧ - ٨٩].

٣٦ ومصدر كوين هنا، هو [١٥، ص ٤٥٢].

حالفا قادة سين الوثنيين والسوننكة المطرودين من بادبو . وعندما أعلن الفرنسيون حمايتهم على الدولة عام ١٨٨٧م، واختاروا بيرام سيسي زعيما على المقاطعات الجنوبية، عين بيرام بدوره جاتا سيلانج جامه Jatta Selang Jammeh، أحد أفراد الأسرة السوننكية الحاكمة في إلياسا Illiassa، حيث سبق وأن طرده الشيخ مابا نفسه من البلاد قبل خمسة وعشرين عاما .

على الرغم من هزيمة مابا على يد السوننكة بكونيلاّ، وفقد حياته في حربه مع ملك سين، فإن مواجهته الحاسمة لم تكن مع الوثنيين الأفارقة، ولكنها كانت مع الأوروبيين، الذين كانوا يعادون أي إمكانات وحدة إفريقية محلية، كما كانوا معادين لظهور أي نظام سياسي من داخل دول الجامبيا أكثر شمولية وعقلانية . وعلى الرغم من حقيقة أن مابا حاول أن يتعايش سلميا مع البريطانيين، ويتجنب أي صدام مباشر مع الفرنسيين، إلا أن تضارب المصالح والمفاهيم، جعل تحقيق ذلك أمرا متعذرا [٦ ، ص ٣٩ ؛ ١ ، جـ١ ، ص ٢٥٢] .[٣٧]

تذكر المصادر أن الشيخ مابا اتهم الفرنسيين بالتحالف مع الوثنيين ضد المسلمين المؤمنين، وحث الفرنسيين على قبول مهمته المقدسة ومقاصده السياسية - التي لا تتعارض في الحقيقة مع رغبة الأوروبيين في السلام والأمن وتأمين حرية الطرق التجارية، كما يقول [٦، ص ص ٣٩ - ٤٠] . وكان مابا محقا في اتهامه، لأن الأوروبيين لم يخفوا هذه السياسة خلال تاريخ وجودهم في إفريقية، فهي سياسة عامة ساروا عليها مع جميع الحركات الإسلامية الجهادية في البلدان الإفريقية عامة وغربي إفريقية بصفة خاصة، فهاهم الفرنسيون يشجعون قبائل البمبارا الوثنية في تمردهم على سادتهم المسلمين التكولور . فقد أشاد الجنرال جاليني بسياسة مساندة البمبارا وغيرهم من الأقليات المناوئة لدولة التوكولور، بينما يتظاهرون في ذات الوقت بصداقة سطحية مع أحمدو سلطان سيجو [٢١ ، ص ٤٤٥] . وأقنعت مثل هذه السياسة جاليني، الذي كان في ذات الوقت يوجه السياسة الفرنسية في السنغال في الأعوام ١٨٧٩ - ١٨٨١م، لتسرع في انهيار الدولة التكلولورية، فاختار البمبارا، وخصهم بصداقته للقيام بهذا الدور، لأنهم غير مسلمين، ولأنه يرى أن الإسلام هو العدو اللدود لعمل فرنسا العظيم، أي التوغل إلى قلب إفريقية [٢١ ، ص ٤٤٥ ؛ ٢٣ ، جـ١ ، ص ٥٦] .[٣٨] وكانت قناعات الفرنسيين العامة أن غير

---

٣٧ وانظر في هذا مراسلات الشيخ مابا مع فيدهيربي عند : كلين [٥ ، ص ص ٨٠ - ٨٢] .
٣٨ وانظر البروفسير جيفورد وروجر لويس [٢١، ص ٤٤٥] .

المسلمين أكثر قابلية لتشرب الأفكار والثقافة الفرنسية من مخالفيهم المسلمين [٢١، ص ٤٤٥].[٣٩]

رأى الأوروبيون أن الوضع الراهن، على الرغم من عدم قناعتهم به، أفضل من قيام دول ثيوقراطية (دينية) قوية، وذلك نسبة لصغر حجم مستوطناتهم وضعف دفاعاتها. وعندما أعوزت الإنجليز الوسائل التي يمكنهم بها انحراف حركة المرابطين المسلمين عسكريا، لجأوا إلى ممارسة الضغوط غير المباشرة، كالاقتصادية، والدخول في عمليات عسكرية محدودة المدى، في محاولة لإعاقة أو إحباط الثورة [١، جـ١، ص ٢٥٣]. فمثلا، عندما اندلعت الحرب بين المسلمين والسوننك بالمنطقة، وأثر ذلك في مصالح البريطانيين بالمناطق التي يدعون ملكيتها، أرسلوا حملة عسكرية من مستعمرتهم - الواقعة على جزيرة صغيرة عند مصب نهر جامبيا - لاستتباب الأمن في المنطقة ومعاقبة السوننك المغيرين. وعندما أحرقت القوات البريطانية مدن المسلمين أيضا أثناء عملياتهم الحربية، طلب مابا من الغزاة أن يتجنبوا مستقبلا مناطق المسلمين، وطلب البريطانيون غرامات باهظة من الحكام السوننك ببادبو، وتركوا المنطقة في حالة من الفوضى أعظم مما كانت عليه من قبل [٦، ص ٣٧].

وعندما انتقل مركز نشاط المسلمين إلى شمالي الجامبيا سنة ١٨٦٤م، وجد مابا نفسه في مواجهة مباشرة مع السلطات الفرنسية على نهر السنغال وفي جوري Goree، حيث كانت هذه السلطات تتبنى سياسة عدوانية لتوسيع نطاق تجارتهم ونفوذهم في المناطق الزراعية بين النهرين، ويواصلون بحثهم عن طرق تجارية مناسبة ومريحة توصلهم إلى وادي النيجر. ويرون أن حركة الشيخ مابا تشكل حجرة عثر أمام توسع نطاق تجارتهم، ولذا تغيرت مشاعرهم تجاه الحركة. فقد كتب فيد هيربي سنة ١٨٦٤م، قائلا: «إن تحطيم ملوك التيدو شيء جيد في حد ذاته؛ ولكن يبقى مابا طاعونا أسوأ من ملوك التيدو، نسبة للطرق التي استخدمها» [٥، ص ٧٩؛ ٩، ص ٣٤].

إن الذي تسبب في تبدل قلب فيدهيربي تجاه مابا هو تحالف الأخير مع لات دايور. وكان لات دايور، مثل ماكودو، معارضا لمد الفرنسيين لخط تلغراف بالمنطقة ليربط بين

---

٣٩ وانظر جيفورد وروجر [٢١، ص ٤٤٥].

مدينتي سانت لويس وداكار، وعقدوا معه اتفاقية سنة ١٨٥٩م، سمح لهم بموجبها بمد الخط عبر أراضيه. ولكن عندما تصدى لفرقة عسكرية فرنسية وهزمها سنة ١٨٦٣م، تمكن الفرنسيون من طرده من كايور في الشهر التالي، بدعوى أنه نقض اتفاقية عام ١٨٥٩م، فهرب إلى سين [٥، ص ص ٧٩ - ٨٠؛ ٤، ص ١٤١].

أما كومبا اندوفيني Coumba N' Doffene، الذي بدأ يشعر بلسعة غارات مابا، فقد خشي إثارة عداوة السلطة الفرنسية، ولذا كتب إلى غوري طالبا من الفرنسيين أن يسمحوا ببقاء لات دايور في سين [٥، ص ٨٠]. ولم يمنح الإذن المطلوب، ولذا أجبر هذا الملك السابق أن يبحث عن مأوى في أي مكان آخر [٥، ص ٨٠]. وكان رد فعل مابا تجاه طلب طرد لات دايور مختلفا جدا، إذ قال: «لقد اعتنق لات دايور الإسلام، ويعيش معي، ولكن ليس لنا مصالح مشتركة، فإذا أراد أن يمكث معي من أجل أداء السلام وقراءة القرآن، فسوف نكون أصدقاء، لأني لا أحب غير الحق» [٤، ص ١٤١؛ ٢٤، ص ٢٦؛ ٦، ص ٨٠].

على الرغم من الفكرة الشائعة بأن الحاكم الفرنسي فيدهيربي كان متعاطفا إلى حد ما مع تطلعات وطموحات المسلمين بالسنغال، فهناك دليل واضح بأن السياسة الفرنسية كانت معارضة تماما لحركة الشيخ مابا منذ بدايتها، إذ اقترح الحاكم الفرنسي بالسنغال القيام بعمل عسكري مشترك مع البريطانيين ضد مسلمي الجامبيا في مطلع عام ١٨٦٤م، وأشاروا إلى أن الوعود المقطوعة لهم من قبل المسلمين بحسن النية، تخفي وراءها مخططات ومشاريع طموحة يتسترون بها تحت عباءة الدين [٦، ص ٤٠؛ ١، جـ١، ص ٢٥٣]. وتبرز دراسة المراسلات التي دارت بين مابا وفيدهيربي الهوة السحيقة بين الرجلين [١، جـ١، ص ٢٥٣؛ ٥، ص ص ٨٠ - ٨٢؛ ٦، ص ٣٩].

وليس غريبا أن تكون الاتفاقية التي أبرمت عام ١٨٦٤م بين الزعيم الإسلامي وفيدهيربي، والتي اعترف فيها بمركز مابا في بادبو وسالوم، جوفاء منذ البداية، لأن فيدهيربي، الذي يمثل السياسة الفرنسية، لا يرى مابا إلا مجرد زعيم قرصاني محارب، وأن كلامه عن الحرب المقدسة مجرد غطاء لنهب وسلب المنطقة [٦، ص ٤٠]. وبدا للفرنسيين أن تحالف مابا مع ملوك الدويلات الولوفية محاولة لطردهم من منطقة سنغامبيا، ولذا تحركوا بروح عدوانية شرسة لتحطيم قوة المسلمين (المرابطين) قبل أن يتمكنوا من تأسيس سلطتهم [٦، ص ٤٠].

وكان موقف الفرنسيين من مابا هو ذات الموقف من القادة المسلمين في المنطقة أثناء وجودهم فيها. فعندما أبرموا اتفاقية مع البوري في ١٨ أبريل عام ١٨٨٥م، كانوا لا يثقون أبدا في ولائه لهم، وظلوا يخشون أثره الواسع وسط قومه وأتباعه المسلمين، أمثال نيوخورباي دايو Niokhorbaye Diou في سين [٢٣، جـ١، ص ٦٤]. فقد كان الحاكم الفرنسي بالسنغال - جونيويل Genouille - عام ١٨٨٧م، يعتقد بأنه يعد لنوع من الحشد العدواني ضدهم، وأن ذلك يتمثل في تقديم الخيول للمسلمين المجاورين له مقابل وعود بخدمات عسكرية [٥، جـ١، ص ٦٤]. وكانوا عموما يخشون كل قائد مسلم يتحمس لعقيدته [٢٣، جـ١، ص ص ٤٦ - ٦٥، ٨٢].[40]

وعلى أية حال، فإن كان مابا قد نجح أم لم ينجح في هزيمة كل الوثنيين في سنغامبيا، إلا أنه لم يتمكن من تجنب الدوران في فلك المطامع التوسعية الفرنسية، أو تجنب مواجهة مدى مدفعيتهم الفعالة [٢٤، ص ٢٦؛ ١، جـ١، ص ٢٥٣].[41]

وظلت العلاقات متوترة بين الفرنسيين ورجال الحركة الإسلامية بعد استشهاد الشيخ مابا. فيذكر المؤرخون الأوروبيون أن أول من تحمل العبء الكامل للسياسات الفرنسية الجديدة كان لات دايور، ووصفوه بأنه أصبح أول زعيم للمقاومة السنغالية ضد الاستعمار الفرنسي [٢٣، جـ١، ص ٦٤]. وعندما كانت حملاتهم تتواصل ضده حتى سنة ١٨٨٥م، أخذ ممثلو الإدارة الفرنسية يخشون من عداء زعيمين حاكمين سنغاليين آخرين لهما أثر وصيت واسع، ظهرت منهما بوادر تشكيل حلف إسلامي ضدهم في ذلك الوقت، أحدهما: آلبوري انجاي (١٨٤٢ - ١٩٠٢م)، الذي تولى الحكم في جولوف كتابع تحت حماية الفرنسيين منذ سنة ١٨٧٥م، واعتنق الإسلام مع ابن عمه[42] لات دايور على يد الشيخ مابا نفسه سنة ١٨٦٤م، فعلى الرغم من نزاعهما المستمر - أي دايور وانجاي - حول قضايا محلية في السياسة الولوفية، إلا أنهما كثيرا ما يتعاونان ضد الانتهاكات والتجاوزات الفرنسية. وعلى الرغم من أن الفرنسيين أبرموا اتفاقية سلام منفصلة مع آلبوري في أبريل من عام ١٨٨٥م، أثناء أزمة التوسع الفرنسي في المنطقة، إلا أنهم لم

---

٤٠ وهنا يذكر هذا المصدر أمثلة على هذه الحقيقة.

٤١ وعن مقاومة الشيخ مابا للتدخل الفرنسي في المنطقة، انظر [٢٤، ص ٢٦].

٤٢ لعله ابن أخيه أو أخته كما يذكر كوين [١، جـ١، ص ٢٤٧].

يكونوا يثقون في ولائه أبدا. وظلوا يخشون أثره الواسع بين عشيرته وجماعته المسلمة أمثال نيوخور باي دايو Niokhorbaye Dio حاكم سين [٢٣، جـ١، ص ٦٤].

أما الرجل الآخر الذي كانت تخشاه الإدارة الاستعمارية الفرنسية هو عبدل بوكار كان أو عبدل بوباكر، زعيم بوسي Bossea، الذي كسب شهرة واسعة لقدرته على التفاوض مع الفرنسيين. فهو مثل آلبوري، استطاع أن يبرم اتفاقية تخدم أهدافه كشرط لتعاونه مع الفرنسيين أثناء أزمة سنة ١٨٨٥م بالسنغال [٢٣، جـ١، ص ص ٦٤ - ٦٥].

كان الاتجاه العام للسياسة الفرنسية في تلك السنين مقاومة مايسمونه بـ «التعصب الإسلامي» بالسنغال، وذلك بالتضامن مع غير المسلمين أو القادة المسلمين غير الملتزمين، أمثال سامبالا، زعيم خاسو، وغيره من زعماء الماندي في السنغال الأعلى، والأخوان مبوقي the Mboge brothers في سالوم، أو امبيك دب انداي M'Backe Deb N'diaye في سين [٢٣، جـ١، ص ٦٥].

سعى الفرنسيون إلي التعاون مع ألبوري وعبدل بوكار ضد الشيخ محمد الأمين، الذي هددت ثورته كثيرا من المستوطنات والسلطات التي أقاموها بالمنطقة، وذلك لأن آلبوري وبوكار كانا أقل خطرا على السياسة الفرنسية من الشيخ محمد الأمين الساراكولي [٢٣، جـ١، ص ٦٥].

إنجازات حركة الشيخ مابا الجهادية الإصلاحية

لقد نجح الشيخ مابا قبل وفاته في أن يضم كثيرا من الدويلات والمجتمعات القروية المستقلة بسنغامبيا في كيان سياسي واحد، واستطاع أن يقطع شوطا بعيدا في توحيد أقاليم: بادبو وريب وسالوم، وأوشك أن يضم سين إلى دولته لولا أن تصدت له القوى الاستعمارية بأسلحتها المختلفة العسكرية والسياسية والدبلوماسية [٧، ص ٨٠؛ ٦، ص ٣٤]. وتعاون الولوف والماندنجو والفلبي - على طول ضفتي النهر - على إقامة نظام سياسي مشترك لأول مرة في تاريخ غربي إفريقية، على أنقاض نظام السوننك المنهار، الذي انعدم فيه الأمن والقانون [٦، ص ص ٣٦ - ٤١].

اتخذ الشيخ مابا مدينة نيورو - بشمالي بادبو - عاصمة لدولته الجديدة، وقسم أقاليم الدولة إلى محافظات، يحكم كل واحدة منها أحد قادة الجهاد العسكري الرئيسيين. وعين

قضاة مسلمين. ولكل قاض مجموعة من الاستشاريين الذين يساعدونه في إدارة الشؤون الإسلامية وإنشاء المدارس الإسلامية، وهم من أهل المنطقة، بينما تكون السلطة العليا متمركزة في يد الشيخ مابا بمدينة نيورو [٥، ص ٩٧؛ ٩، ص ٤٠؛ ٤، ص ١٤٢]. ولكن في الحقيقة والواقع فقد أجبرت الظروف الشيخ مابا بأن يكون متحركا هنا وهناك محاربا، ولذا ضعفت السلطة المركزية [٦، ص٤٠].

كان فرض هذا النموذج لدولة ثيوقراطية (دينية) بالقوة، قد أملته شخصية الشيخ مابا التي جذبت الجماهير المسلمة بسحرها. ولكن عندما حطمت قواته وقوته المؤسسات التقليدية البالية والمعقدة بمساعدة واسعة من المنطقة [٥، ص ٩٢؛ ٦، ص ص ٣٦، ٣٨؛ ١٥، ص ص ٤١ - ٤٢]، لم تكن علاقات مابا الشخصية كافية في إيجاد نظام حكومي عقلاني. ونشأ عن هذا الوضع توزيع مشوش وغير متزن داخل تكتلات محافظات هشة. ومع ذلك، وبصرف النظر عن هذه المشاكل التنظيمية، فإن المفاهيم العالمية للقانون ونظام الحكم والدولة، وسع من مدى فهم وإدراك الفكر السياسي على طول النهر، ويشهد على هذا رسائل تجار مدينة باثورست ومنطقة نهر جامبيا المسلمون إلى صحيفة التايمز الإفريقية *The African Times*، سنة ١٨٧٤م، فقد شهد هؤلاء على وجود مجتمع قانونيي قابل للحياة والتطبيق، وأنه الأول من نوعه كما يذكرون [١، جـ١، ص ٢٥٤]. [٤٣]

واعترف الفرنسيون في السنغال بأثر الحركة على الحياة في المنطقة، فقد كتب لابريد في سبتمبر عام ١٨٦٢م، قائلا: أعتقد أن الثورة التي تحققت باسم الحضارة الإسلامية ضد التعسف الوحشي الأعمى لجماعة التيدو سيكون مفضلا لدى المواطنين الولوف الواقعين تحت التعسف ولتأمين التجارة في المنطقة. بل أثارت شخصية مابا إعجاب أعدائه البريطانيين، فقد كتب الحاكم البريطاني بالمنطقة قائلا بأنه لم ير في حياته مثل ذلك الإعداد والتهيئة المهيبة للجند - الذين وصل عددهم عام ١٨٦٥م إلى أكثر من عشرة آلاف جندي - أو مثل ذلك الانضباط الذي ساد قواته. وعرف لدى الإنجليز بأنه ذلك الرجل الذي يحترم كلمته، ولكن وجوده في المنطقة كان يشكل خطرا على استمرارية الوجود الأوروبي بالأقاليم الجامبية. وانزعجوا عندما رأوا أنه على الرغم من اتباعهم سياسة «فرق تسد»

---

٤٣ ومصدر كوين هنا، هو، كما أشرنا في المتن، [١٨].

فقد قامت دولة موحدة ومسيطرة على ضفتي النهر وعلى تجارته [٦، ص ٣٩]. ولذا أرسلوا حملتين إلى سالوم والمقاطعات الشمالية لمنطقة بادبو، يحرقون المحاصيل الزراعية والقرى ويحطمون ثروة البلاد. وعلى الرغم من أن الفرنسيين لم يتمكنوا من تحطيم قوة المسلمين خلال حياة الشيخ مابا، إلا أنهم أعاقوا حركته بمثل هذه الهجمات، ومنعوا المسلمين من التحرك بحرية في حوض نهر السنغال. ومتى ما التحم المسلمون في معركة مكشوفة مع الفرنسيين، كانت المدفعية الفرنسية تحسم المعركة لصالحهم، ومع هذا كانت خسارة الأوروبيين كبيرة، وينتقل المسلمون إلى جنوبي بادبو في كل مرة ينهزمون فيها، ويعيدون صفوفهم، ويندفعون مرة أخرى إلى الشمال. وأصبحت الضغوط الخارجية تحمل في طياتها صراعات داخل الحركة الإسلامية نفسها، حتى نهاية سنة ١٨٦٥م [٦، ص ٤٠].

وكانت حروب الشيخ مابا شيئا جديدا في سنغامبيا. فقد عرفت المنطقة لفترة طويلة فتنا وتمردات وسطوا ونهبا، ولكنها لم تشهد ثورة وحربا شاملة مثل ثورة وحرب حركة الشيخ مابا. فما قام به الشيخ مابا من تحطيم وتحريق وتخريب وقتل للوثنيين، ليس من أجل الجشع أو النهم، وإنما من أجل الله وفي سبيل الله. فعندما قال له رسول بريطاني بأن مجاعة ستقع نتيجة لحروبه، قال ببساطة: «الله ولينا، وهو الذي جاء بهذه الحرب، ونحن في قبضته» [٥، ص ١٣].

وأدى ظهور مابا على مسرح الأحداث إلى امتداد الثورة الإسلامية إلى خارج نطاق شعوب التوكولور الفلبي، الذين كانوا القاعدة التي انطلقت منها الدعوة [٥، ص ٩٢؛ ٦، ص ص ٤٢ - ٤٢]. وانتقل بعد وفاته كثير من قادته العسكريين إلى جنوبي ضفة نهر جامبيا وإلى داخل مناطق أعلى النهر ليوسعوا بذلك نطاق الإسلام [٥، ص ص ٩٢ - ٩٣]. فنجد - مثلا - أن لات دايور حاكم كايور وآلبوري انجاي حاكم جولوف، عادا إلى السلطة في أوطانهما، ولعبا دورا هاما في أسلمة تلك المناطق [٥، ص ٩٣]، وهما ممن أسلما على يد الشيخ مابا نفسه كما سبق ذكره [٦، ص ٤٢؛ ٤، ص ص ١٤٣ - ١٤٥].

ويجدر بنا أن نقف لنلقي بعض الضوء على هذه الشخصيات التي لعبت دورا هاما في تاريخ الإسلام بغربي إفريقية كنتيجة من نتائج حركة الجهاد والدعوة التي قام بها الشيخ مابا.

جهود لات دايور [١٨٤٢ - ١٨٨٦م] في أسلمة الولوف

ولد لات دايور - أحد أبرز أبطال المقاومة الإسلامية والقومية السنغالية ضد الإمبريالية الفرنسية [١٦، ص ١٦٨] - بمحافظة كايور بالسنغال عام ١٨٤٢م. وعلى الرغم من أن هذه المحافظة وغيرها من محافظات المنطقة قد عرفت الإسلام بصورة مكثفة، وكانت مراكز إسلامية تعليمية دعوية، وذات أثر في المنطقة قبل أكثر من قرن،[٤٤] إلا أن لات دايور لم يولد في محيط أسري إسلامي. فقد كان من أسرة ولوفية أرستقراطية. وكان الكثير من مثل هذه الأسر بكايور تعادي الإسلام ولكنها ترحب بشورى المسلمين المعلمين وتعينهم في وظائف السكرتارية [١٦، ص ١٦٧] والاستشارية الإدارية. ولم تعتنق بعض الأسر - مثل أسرة لات دايور - الإسلام إلا في القرن التاسع عشر. ولم يعتنق لات دايور نفسه الإسلام إلا على يد مابا كما ذكرنا، عندما كان منفيا بسالوم (١٨٦٤و ١٨٦٩م).

وعندما عاد لات دايور من منفاه إلى كايور عام ١٨٦٩م، اعترف به الفرنسيون ملكا شرعيا عام ١٨٧١م، لضمان الأمن في المنطقة.

قام لات دايور بمجهود كبير لتحويل دولته من شبه دولة إسلامية إلى دولة إسلامية كاملة، وذلك ما بين عامي ١٨٧١م و ١٨٨٢م. وعاونه في المهمة معلمون وعلماء دين مسلمون، عرفوا بالمرابطين، كان من بينهم الشيخ مومار آنتاسالي امباكي Momar Anta Sali M'Backe (١٨٥٠ - ١٩٢٧م)، والد أحمدو بابا، الذي أسس الطريقة المريدية السنغالية [١٦، ص ١٧١]، والشيخ مار دياخات، الذي اشتهر بسعة علمه. واستخدم جميع مؤسسات دولته لنشر الإسلام، وساعده أيضا في هذا الهدف تجار سانت لويس المسلمون. ولم يكن اهتمام هؤلاء جميعا منصبا على أسلمة شعبهم فقط، بل اهتموا كذلك بأسلمة رجال البعثات التنصيرية الأوروبية، الذين توسعت أنشطتهم التنصيرية في سنغامبيا منذ أربعينات القرن التاسع عشر [٤، ص ص ١٤٣ - ١٤٤؛ ١٦، ص ص ١٦٨ - ١٦٩، ١٧٢].

وأحدث أثرا فعالا في جماعة التيدو البرابرة بأن جعلهم يتحولون إلى الإسلام [١٦، ص ١٧١]. وتسمى بأمير المؤمنين [١٦، ص ١٧١].

---

٤٤ كانت تعرف هذه المنطقة قديما ببلاد التكرور. ودخلها الإسلام منذ القرن الحادي عشر الميلادي. وهذا مضمون بحثنا للماجستير «دور العلاقات التجارية في دخول الإسلام إلي غربي إفريقية.»

وعندما عارض خطط فرنسا لمد خطوط للسكة الحديدية عبر أراضيه ليصلوا سانت لويس بداكار، أجبروه للمرة الثانية على مغادرة كايور عام ١٨٨٢م. فخاض حرب عصابات ضدهم ما بين عامي ١٨٨٢ و١٨٨٦م، ولكنهم تمكنوا من قتله في معركة ضدهم عند مدينة ديكايل Dekkile، في أكتوبر من عام ١٨٨٦م [١٦، ص ١٦٩]. [٤٥]

وكان مما أسهم في فشل مقاومة لات دايور ضد الاستعمار الفرنسي في بلاده: اصطدامه بواقع مجتمعه. فإذا فحصنا المعلومات الأرشيفية المتوافرة، نجدها تشير إلى أنه دخل في صراع مع النظام الاجتماعي لدولته، بسبب التناقضات التي أثيرت. فقد واجه معارضة من رقيقه الخاص ورقيق القصر لكونه أصبح مسلما. وهرب سجناؤه وجواريه. وأراد رقيق السلطة الملكية أن يعزلوه ويحلوا محله ابن أخيه سامبا لاوبي Samba Laobe، وذلك منذ عام ١٨٧٩م وما بعده، وحطم لات دايور الزعيم القوى لهؤلاء الرقيق، ولذا لعب هذا المملوك دورا كبيرا في إسقاط لات دايور فيما بعد. واتهمه النبلاء بإساءة معاملة الزعماء، وبذلك ألبوا عليه العناصر المؤثرة في مجتمعه. واعتبر لات دايور نفسه صاحب سلطة مطلقة، ورفض الاستفادة من المجالس الاستشارية التقليدية [١٦، ص ١٦٩].

آلبوري انجاي ودوره في حركة الإسلام بسنغامبيا في سبعينات القرن التاسع عشر

إضافة إلى ما قام به لات دايور من عمل جليل في أسلمة بلاده، فهناك إلى الشرق من كايور، قام ابن أخيه آلبوري انجاي في السبعينات من القرن التاسع عشر بمباشرة أسلمة شبيهة بتلك التي اتبعها لات دايور في كايور، بينما في والو Walo إلى الشمال حقق تجار سانت لويس المسلمون والدعاة المسلمون نجاحا كبيرا في إدخال التيدو في الإسلام. وكان

---

٤٥ إن مسألة رفض دايور مشروع خط سكة الحديد الفرنسية، مثال جيد لذلك الصراع بين الإسلام والقومية من جانب والاستعمار من الجانب الآخر، خاصة أن الخط المذكور سيمكن الفرنسيين من السيطرة على تجارة الفول السوداني بصفة خاصة وحماية التجارة عامة والتمكين لهم احتلال هذا الإقليم، والتدخل سريعا في شؤون البلاد في كل مكان من غربي إفريقية. وفهم دايور بسرعة أن في هذا نهاية لاستقلاله. وكان الوقت متأخرا جدا ليفعل شيئا إيجابيا لإيقاف هذا المشروع، وكان الوقت مبكرا ليفهم الناس معنى تحرير إفريقية من الاستعمار الأوروبي [١٦، ص ١٦٩].

هؤلاء أكثر الناس عداء للإسلام من قبل. وأصبح الإسلام دينا سائدا في باثورست - بانجول، عاصمة جامبيا الحالية - التي أسست عام ١٨١٦م لتكون مدينة نصرانية. أصبح الإسلام فيها سائدا في ثمانينات القرن التاسع عشر، نتيجة لتدفق تجار الولوف والماندنجو والدعاة على هذه المنطقة، وعبر جهاد الشيخ مابا دياخو والشيخ فودي كابا. وكذلك أصبح غالبية سكان المراكز التجارية بمنطقة كازامانس، مثل زنكنشور Zinquinchor وسيدهيو Sedhiou وكارابين Carabane، أصبحت مسلمة. وذلك بدليل ما كتبه منصر من بعثة الكنيسة الكاثوليكية الرومانية في باثورست، في تقرير له عام ١٨٩٩م، قائلا بأن كل شعوب الولوف والماندنجو والسيرير بالمدينة كانوا مسلمين، ولم يبق له إلا القليل من السكان ليدخلهم في النصرانية [٤، ص ١٤٥].

فودي كابا [١٨١٨ - ١٩٠١م] ودوره في حركة الإسلام بسنغامبيا

ومن القادة الذين حملوا راية الجهاد بعد استشهاد الشيخ مابا، الشيخ فودي كابا.

كان فودي كابا من قبيلة الماندنجو، ولم يمنعه ذلك من تأييد حركة الشيخ ألفا مولو - الفولاني - الجهادية الإسلامية، التي اندلعت في أعالي نهر جامبيا سنة ١٨٧٠م، ضد سيطرة الماندنجو وتعسفهم ضد الفولاني بجنوبي نهر جامبيا. وفرضت حركة ألفا مولي سيطرتها على مناطق توماري وجيمارا وعدد من المشيخات بالمنطقة، بعد صراع دام خمس سنوات. وأسس منها دولة فولادو الإسلامية، التي غطت نحو خمسمائة كيل مربع في منطقة المراكز الهامة من أعالي نهر جامبيا، واتخذ مدينة اندورنا N'Dorna عاصمة له. وعندما توفي عام ١٨٨١م، خلفه أخوه باي كاري، ولكن أصبح ابنه موسى مولو مركز قوة من وراء الستار، وأسهم الابن بطبيعته الاستبدادية في سقوط الدولة في تسعينات القرن التاسع عشر، عندما تمرد عليه حتى مؤيدوه الذين قادهم زعماء من علماء الدين المسلمين، أحدهم فودي كابا.

بعد أن أقام فودي كابا بفولادو في سبعينات القرن التاسع عشر، شكل جماعة قوية من الأنصار قبل أن يخوض حربا مقدسة باسم الإسلام. وكان هدفه الرئيس من حربه هزيمة موسى مولو، الذي هاجم مستوطنته، وقتل والده، واختطف زوجته وأطفاله. وعلى الرغم من الخراب الذي حل بالمنطقة نتيجة للصراع بين هذين الرجلين، إلا أن من النتائج

الإيجابية لحركة فودي هو أن المسلمين مارسوا ضغوطا قوية على الحكام لاتخاذ التدابير اللازمة للمحافظة على قبضتهم على التجارة ومنع البلاد من أن تقع في أيدي الغرباء وغير المسلمين. ولذا تجمعوا خلف فودي كابا، واستولوا على السلطة، ثم أخذوا في دعوة الناس إلى الإسلام، ونجحوا في تحويل كثير من الناس إلى الإسلام، ومن أبى الإسلام غادر البلاد [٤، ص ١٤٣].

وختم حياته الجهادية شهيدا على يد تحالف مكون من البريطانيين والفرنسيين وأذنابهم من منافقي الفولالي والوثنيين [٤، ص ١٤٣؛ ٧، ص ٨١].

ونقول في ختام البحث إن مما يدل كذلك على الآثار الإيجابية لحركة الشيخ مابا الإسلامية الجهادية الإصلاحية أنه عندما أجريت الإحصاءات السكانية في الربع الثاني من القرن العشرين، وجد أن أكثر من ٨٠٪ من سكان الدويلات السوننكية القديمة قد اعتنقوا الإسلام، بينما كانت الغالبية وثنية أو مسلمة اسميا قبل مائة سنة مضت [١، جـ١، ص ٢٥٤؛ ٦، ص ٤٢]. وهذا بلا شك أعظم نتيجة للحركات الجهادية الإصلاحية في المنطقة، بما فيها حركة الشيخ مابا، التي أسهمت في الإسراع بالأسلمة بغربي سنغامبيا بالذات [٢٣، جـ١، ص ٨٢]. ومما ساعد على اتساع نطاق الأسلمة في هذه المناطق تعسف التيدو[٤٦] الوثنيين ضد بقية المواطنين [٥، ص ٧٨]. فلجأ الناس إلى قرى وبيوت الشيوخ المسلمين ليحموهم من ظلم التيدو، واقتنعوا أخيرا بالإسلام، فدخلوه زرافات ووحدانا [٧، ص ص ٦٦ - ٦٨].

خاتمة البحث

أوضحت هذه الدراسة أن الشيخ مابا قد نشأ في بيت علم ودين. وكان معلمه الأول والده. والتقى بالشيخ الحاج عمر الفوتي زعيم التجانية عندما كان له من العمر أربعين عاما، فحرضه الأخير على الجهاد. فشرع في الجهاد باللسان من خلال حلقات دروسه العامة والخاصة نطلاقا من مدينته العلمية الدعوية كير مابا، التي تخرج فيها جماعة من أبناء وجوه قبائل المنطقة، الذين كان لهم دور بارز في قيادة حركته الجهادية ضد المستعمرين

٤٦ إن كلمة «تيدو» لدى جماعة «ولوف» تقابل «سوننكي» عند جماعة «ماندينكي»، وتعني: الخبث والوحشية والدناءة والخشونة والكفر: انظر [٧، ص ٦٥].

الأوروبيين النصارى وحلفائهم من زعماء الدول الإفريقية الوثنية والإسلامية.

وبينت الدراسة أن حركة مابا الإصلاحية كانت واحدة في سلسلة حلقات الحركات الإسلامية الجهادية الإصلاحية بغربي إفريقية، التي سبقتها أو جاءت بعدها، مثل حركة الشيوخ: ناصر الدين (ت ١٦٧٤م)، ومالك داودا ساي (ت ١٧٠٢م)، وعبد القادر (ت ١٨٠٤م)، وعثمان بن فودي (ت ١٨١٧م)، وصالح محمد جنتا (ت ١٨٢٠م)، وأحمدو لوبو (ت ١٨٤٤م)، وحمدو (ت ١٨٤٨م)، وعمر الفوتي (ت ١٨٦٤م)، وألفا مولو (ت ١٨٨١م). ولات دايور (ت ١٨٨٦م)، ومحمد الأمين درامي (ت ١٨٨٧م)، وساموري توري (ت ١٩٠٠م).

لقد أسهمت الحركات المشار إليها مع غيرها في أسلمة مجتمع غربي إفريقية. وواجهت حركات القرنيين السابع عشر والثامن عشر والنصف الأول من التاسع عشر أعداء في داخل مجتمعاتها من وثنيين ومسلمين منحرفين أو جهلاء. ولكن بعد ذلك دخل عدد جديد ساحة الصراع ضدها، وهم المستعمرون الأوروبيون. ولذا كان السبب الرئيس في انتكاسات وإخفاقات حركات النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع العشرين دخولها في صراع مرير مع الغزاة الأوروبيين الذين استخدموا أسلحتهم المتطورة ضد المسلمين. وشجعوا الحكام المحليين من مسلمين ووثنيين على الوقوف معهم ضد الإصلاحيين. وجندوا مجموعات كبيرة من الأفارقة، جلهم من السنغال، للعمل معهم في سلاح المشاة والخدمات.

وأشارت الدراسة إلى أن مما ساعد مابا في مسعاه لأسلمة وإصلاح المجتمع السنغامبي ممارسة حكام وشعوب الماندنجو أو السرننك - يعني غير المسلمين من الماندنجو وغيرهم - الظالمة تجاه الآخرين. فقد حرموا غيرهم - خاصة المسلمين - من الحقوق السياسية والاقتصادية، حيث أقصوهم من المشاركة السياسية في إدارة البلاد وفرضوا عليهم الإتاوات الباهظة، وحرموهم من امتلاك الأرض. لذا أصبحت المنطقة مهيأة لحركة إصلاحية، واحتاجت الحركة إلى قيادة واعية وقوية ومؤثرة تجمع العناصر الساخطة على الأوضاع وتوجههم نحو التضامن لإحداث التغيير المطلوب. وتمثلت القيادة المطلوبة في شخص الشيخ مابا.

وبينت الدراسة أن أول صدام مسلح وقع بين جماعة مابا وقوات سوننكة بادبو كان عام ١٨٦١م، وأنه عندما دخل المستعمر البريطاني حلبة الصراع ضد المسلمين والسوننكة بالمنطقة، وأسقطوا مدينة سواريكندا، رأى الشيخ مابا أن من الحكمة تجنب المواجهة العسكرية معهم، ومحاولة اتباع أساليب المداراة ليحيدهم حتى يكسب الوقت الكافي لإعداد القوة المناسبة التي تستطيع الوقوف في وجه أسلحتهم المتطورة الفتاكة. لكن سارت الأمور في غير الطريق الذي يريد، ففرضت عليه الحرب في الجبهتين البريطانية والسوننكية. ونتج عن صراعه مع الحاكم السوننكي ببادبو مقتل ابن الأخير، فاضطر مابا لإعلان الجهاد عليه قبل أن يثأر لمقتل ابنه. فتقاطرت عليه جموع غفيرة من مسلمي المنطقة، تمكن بهم من إسقاط مدينة انديا، عاصمة دولة بادبو، وقتلوا حاكمها، وأعلن مابا نفسه إماما عليها.

شجع تطور الأحداث كل مسلمي جامبيا على الانتفاضة ضد السيادة السوننكية، مما ألجأ حكامهم إلى الارتماء في أحضان البريطانيين.

ودخل الفرنسيون ساحة الصراع، فانحازوا إلى معسكر سامبا لاوبي ضد معسكر والده ماكودو، الذي أسلم على يد مابا، ووحد قوته معه للسيطرة على إقليم سالوم، حيث دار صراع حوله بين سامبا ووالده. وحسم الفرنسيون بأسلحتهم المتطورة الصراع لصالح سامبا.

أراد الله أن يتوفى ماكودو بعد فترة وجيزة من هذه الانتكاسة العسكرية، ولحق به ابنه سامبا بعد نحو ثمانية أشهر، وبذا انعدمت المنافسة، مما أتاح الفرصة لمابا للسيطرة على إقليم سالوم، وانضمت إليه أعداد هائلة من مسلمي جامبيا، قادهم لتحطيم مؤسسات السوننك التقليدية، ولكنهم هزموا للمرة الثانية عند مدينة كونيلا، فانسحب مع بقيتها إلى بلدة صمبندو.

لم تؤثر الانتكاسة في مسيرة الجهاد، الذي نجح في ميادين أخرى كثيرة، بل اضطرت الإدارة الاستعمارية الفرنسية إلى إبرام معاهدة سلام مع مابا وآخرين من حكام المنطقة، عام ١٨٦٤م، كان من أهم بنودها الاعتراف بمابا إماما وحاكما شرعيا على إقليمي بادبو وسالوم، ظنا منهم أن ذلك سيخدم قضية استتباب الأمن ومن ثم انسياب الحركة التجارية.

أما الذي أثر سلبا على مسيرة الجهاد طموحات القادة العسكريين التي لم يتمكن مابا من السيطرة عليها كاملا. ومثال ذلك تحريض أحدهم - لات دايور - له على نقض معاهدة

عام ١٨٦٤م، وترتب على ذلك غزو قوات إسلامية قبيلة الجولوف عام ١٨٦٥م.

وأثير الفرنسيون عندما أحسوا بمحاولة مابا توحيد قوى المسلمين بسنغامبيا، فقاموا بحملة عام ١٨٦٥م للقضاء على مثل هذه الحركة التي تهدد وجودهم بالمنطقة. وأتبعوها بحملة أخرى عام ١٨٦٧م، وتضامن معهم فيها السيرير وسوننكة صومب، واستشهد مابا على إثر معركة صومب.

وأبانت الدراسة أن عدة عوامل تضافرت للقضاء على حركة مابا قبل أن تكمل برنامجها الإصلاحي، من أبرزها: فقدان السلطة المركزية التي يمكنها السيطرة لمدة طويلة على وحدة الجماعات العرقية المختلفة التي تشكلت منها قواه. فوقعت انشقاقات في صفوفها، وتضاعفت الانشقاقات بعد وفاة مابا، لأن ابنه وخليفته مامور لم يتمكن من المحافظة على البقية الباقية من وحدة الحركة، فواجه حركات قومية انفصالية داخل الجماعة، مثل حركة فودي كابا وبيرام سيسي، بل انتقلت الانشقاقات إلى داخل أسرة مابا، حين وقف سعيد ماتي في وجه أخيه مامور، وتحالف مامور مع بيرم وملك سالوم لمواجهة سعيد. وانتقلت الانشقاقات كذلك إلى داخل المجموعات الإسلامية التي انشقت على الحركة الأم. وتدخل المستعمر البريطاني والفرنسي في الصراع للمحافظة على توازن القوى في المنطقة لصالحه.

وأوضح البحث أنه على الرغم من قصر مدة جهاد مابا العسكري إلا أن الحركة قامت بإنجازات هامة في مجال الإصلاح الديني، أهمها نجاحه في ضم كثير من دويلات ومجتمعات وشعوب وقبائل سنغامبيا في كيان سياسي إسلامي واحد شكل خطرا حقيقيا على الوجود الاستعماري بالمنطقة، ولذا حاربوه بالسلاح العسكري والدبلوماسي. وخلف مابا وراءه قادة مجاهدين، حملوا الراية من بعده إلى نهاية القرن التاسع عشر، وأسهموا معه في جعل جذوة الجهاد متقدة في نفوس المسلمين حتى تمكنوا من الحصول على استقلالهم بُعَيْدَ منتصف القرن العشرين.

المراجــع

[١] Quinn, C.A. "Maba Diakho and the Gambian Jihad, 1850 - 1890." In *Studies in West African Islamic History*, Vol. 1, edited by J.R. Wills. London: Frank Cass, 1979, 234-58.

[٢] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م). *العبر وديوان المبتدأ والخبر*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٥٦م.

[٣] القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي (ت ٨٢١هـ/ ١٤١٨م). *صبح الأعشى في صناعة الإنشاء*. القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩١٥م.

[٤] Clarke, P.B. *West Africa and Islam. A Study of Religious Development from the 8th to the 20th Century*. London: Edward Arnold ,1982.

[٥] Klein, M. A. *Islam and Imperialism in Senegal, Sine - Saloum, 1874 - 1914*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1968.

[٦] Quinn, C. A. "Maba Diakho Ba, Scholar - Warrior of the Sengambia." In *Leadership in 19th Century Africa*, ed. by Prof. Obaro Ikime. London: Longman Humanities Press, 1974, 34-42.

[٧] سلا، عبد القادر محمد. *المسلمون في السنغال، معالم الحاضر وآفاق المستقبل*. من سلسلة كتاب الأمة، رقم ١٢. الدوحة: مؤسسة الخليج للنشر والطباعة، شوال ١٤٠٦هـ.

[٨] Ba, Tamsir Ousman. "Essai Historique Sur Le Rip (Senegal)." *Bulletin de l'Institute Français d'Afrique Noire*, 19, 34 (1967), 564-91.

[٩] Fernandes, Valentin. *Description de la Cote Occidentale d' Afrique: Senegal au Cape de Monte, Archipels*, ed. by T. Monod, A. Texeira da Mota, and R. Mauny. Bissau: Centro de Estudos da Guinea Portuguesa, 1951 .

[١٠] Jobson, Richard. *The Golden Trade of the Moors*. London: Nicholas Okes, 1963.

[١١] Park, Mungo . *Travels into the Interior Districts of Africa*. London: J. Murray, 1816.

[١٢] Moore, Francis. *Travels into the Inland Parts of Africa*. London: E. Cave, 1738.

[١٣] Pool, T. *Life, Scenery and Customs in Sierra Leone and the Gambia*. London, 1850.

[١٤] Trimingham, J. S. *Islam in West Africa*. Oxford: Clarendon, 1959.

[١٥] Gailey, Harry A., Jr. *History of the Gambia*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964.

[١٦] Monleil, V. "Lat- Dyor, Damel of Kayer (1842 - 1886) and the Islamization of the Wolof of Senegal." In *Islam in Tropical Africa*. London: Hutchinson, 1980, 166-72.

[١٧] Klein, Martin. "The Moslem Revolution in Ninteenth - Century Senegambia." In *Boston University Papers on Africa: History*, ed. by Daniel Mc Call, Jeffrey Butler, and Norman Bennet. New York : Praeger, 1969, 4: 31-33.

[١٨] *The African Times*, IV, 39, 23 September 1864.

[١٩] Archives de la Ministère de la France d' Outre Mer, Senegal: 1:51 . Pint-laprade to M. M. C. (15 June 1866).

[٢٠] Ba, Ousman Jamma. Oral Interview. Bathurst (1965).

[٢١] Obichere, Boniface I. *France and Britain in Africa - Imperial Rivalry and Colonial Rule*, ed. by Gifford and Louis. London: Yale University Press, 1978.

[٢٢] Co/87/124, Moloney to Governor - in - Chief, Sierra Leone (11 June 1885).

[٢٣] Hargreaves, J. D. *West Africa Partitioned, Vol. 1, the Loaded Pass, 1885 - 1889*. London: Macmillan, 1974 .

[٢٤] Behram, L. C. *Muslim Brotherhoods and Poltics in Senegal*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

Shaikh Maba Diakhou and His Islamic Jihad Reform Movement in West Africa (1850 - 1890)

Mahdi Rizg Allah Ahmad

Associate Professor, Islamic Studies Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims to introduce the Moslem scholar, preacher, mujahid and reformist Maba Diakhou . It highlights the following points in this regard:

1. His name, family, tribe, early life and educational career .
2. The structure of the social, political and religious life of his community .
3. His leading role in the Islamization of his society before his jihad .
4. The factors which contributed to the emergance of an Islamic state under his leadership.
5. His jihad against the local African rulers and the French colonists in Senegambia .
6. The factors which played a role in his defeat and death, and the downfall of his short-lived Islamic state.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٩-١٠٢ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

الأسـئلة والأنشـطة المتضمنة بكتـب التربيـة الإسـلامية المطورة فـي المرحلة الإعدادية بدولة قطر: «دراسة تحليلية»

وضحى علي السويدي

أستاذ مشارك ورئيسة قسم المناهج وطرق التدريس،

كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، قطر

ملخص البحـث. استهدفت هذه الدراسة تحليل وتصنيف الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٢- ما نوعيات الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٣- ما أنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية، وما المجالات التي تؤكد عليها؟

٤- ما مدى ارتباط الأسئلة والأنشطة بالأهداف الخاصة بموضوعات الوحدات الدراسية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية؟

وقد قامت الباحثة بتحليل تام لمحتوى كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية، كما تم التأكد من الصدق والثبات لعملية التحليل.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الاهتمام الأكبر لأسئلة الكتب - موضع الدراسة - ركز بالدرجة الأولى على مستوى الفهم ثم التذكر ثم التطبيق، وأن هناك تقاربا في نسبة الأسئلة المقالية إلى الموضوعية. كما أن الأنشطة التقويمية المتضمنة بهذه الكتب بلغت في مجملها ١٣٠ نشاطا تقويميا تنوع في مجالات عدة. وخلصت الدراسة في نهايتها إلى تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها.

مقدمـــة

يُعتبر الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التربوية بصفة عامة وهو من المقومات الأساسية للمنهج المدرسي لأنه يتضمن المحتوى الذي يُعد أحد العناصر المهمة والرئيسية للمنهج، وهو مصدر المعرفة الأساسي للمادة الدراسية بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء، وليس أدل على أهمية الكتاب المدرسي من أن أي تطوير للمنهج لابد وأن يرتبط بإعادة صياغة الكتاب المدرسي بشكل يتناسب ويتوافق مع التطوير المنشود. لذلك نجد أن هناك من يُقرر أنه ينبغي مُتابعة الكتاب بعد تقرير استخدامه من أجل مزيد من الملاحظة الدقيقة على المستوى الإجرائي والعمل على أن يُساير الكتاب ما يجد من ظروف وعوامل في الميدان [١، ص٢١٣].

ويمكن تلخيص وظائف الكتاب المدرسي في النقاط التالية:

- يقدم المعرفة للمتعلمين في صورة مُنظمة ومُقننة، فيساعدهم بذلك على استيعابها وإدراك الترابط بين جزئياتها.

- يُساعد المتعلمين على التعلم وفقا لقدرات كل منهم، وذلك بعكس ما يحدث خلال تعلمهم من الأساليب الأخرى كالإذاعة والتلفزيون.

- يُفيد المعلم في تحديد المستوى المرغوب من تدريسه المنهج، وتعرف حدود الموضوعات التي يقوم بتدريسها، وفي اختيار الخبرات التعليمية الأخرى المناسبة وإعداد أساليب التقويم الملائمة.

- ما يتضمنه الكتاب من أسئلة وتدريبات متنوعة يفيد في عمليتي التعليم والتعلم، فهي تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم، كما تساعد المعلم في تعرف مدى نجاحه في تحقيق أهداف دروسه والتأكد من تعلم طلابه والوقوف على مستويات كل منهم.

ولكي يُحقق الكتاب المدرسي وظائفه على أفضل وجه، ويكون أداة تعليمية فعالة لابد من توافر عاملين أساسيين هما:

الأول: جودة الكتاب المدرسي من حيث مادته، وطريقة عرضه، وأسلوبه، ومُعينات التدريس التي يحتوي عليها، وطبعه، وإخراجه، إلى غير ذلك.

الثاني: حُسن استخدام الكتاب المدرسي ومدى ما يُقدمه للمتعلمين من عون وتوجيه يُؤديان في النهاية إلى إقبالهم على قراءته والاستفادة منه [٢، ص٢٨٨].

وتعتبر الأسئلة والأنشطة المتضمنة في الكتاب المدرسي من المقومات الأساسية فيه لما لها من دور في التدريب على المهارات المطلوب تعلمها وما توفره من نتائج تُساعد على الحكم على مدى ما تعلمه الطلاب وتشخيص الصعوبات التي يُعانون منها والأخطاء الشائعة التي يقعون فيها. لذلك نجد أن مُعظم التربويين يؤكدون أهمية الأسئلة والأنشطة وضرورة الاهتمام بها في الكتب المدرسية، فالأسئلة تُؤدي دورا رئيسيا في العملية التعليمية، وتستمد أهميتها من كونها جُزءا من عملية التقويم التي أصبحت تحظى بمكانة مرموقة في المنهج الحديث، وتُؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية مُساعدة المتعلمين على تعلم كيف يتعلمون، والاستقلالية في تعلمهم، والتفكير لأنفسهم. ولعل الأسئلة من أهم الوسائل الفعالة لتنمية هذا الاتجاه [٣]، فهي إضافة إلى كونها تُزود المتعلمين بتوجيهات بناءة ضرورية ومحُفزات مُباشرة لتعلمهم تُسهم في قياس مدى ما تحقق من أهداف وقُدرات [٤، ص١٣]. كما تعمل الأنشطة على تنمية المهارات والخبرات الذاتية التي تُساعد على زيادة القُدرات التحصيلية وتُعزز ما اكتسبه الطلاب في المدرسة من معارف ومهارات وخبرات، إضافة إلى أنها تزودنا بقاعدة من المعلومات التي نعرف من خلالها الكيفية التي تسير بها عملية التدريس نحو تحقيق الأهداف التي رسمت لها، وهي إحدى الوسائل لمساعدة المتعلم على التطبيق العملي للخبرات وتنمية بعض العادات والخصائص الشخصية المرغوب بها لديه مثل: تنظيم الوقت والاستقلالية، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والتعاون، والنقد والتحليل والتذوق الجمالي والابتكار [٥، ص١].

لذا فإن عملية وضع الأنشطة واختيارها تُعد من الأجزاء الهامة في التخطيط لأي منهج، وعلى هذا الأساس نجد أن عملية الاختيار لمثل هذه الأنشطة وتضمينها في المناهج والكتب المدرسية يتم في ضوء مُجموعة من المعايير التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١- مُلاءمة الأنشطة للأهداف الخاصة بالموقف التعليمي أو التدريسي كما هو مُعبر عنها بالمنهج.

٢- مُلاءمة الأنشطة للمتعلم من حيث مُراعاتها التحصيل السابق له في موضوع النشاط واهتماماته، وخصائص المرحلة العمرية له ومستوى تطور المهارة لديه، والظروف والمحددت البيئية المرتبطة بالنشاط التي تقرر حدود الأداء فيه.

٣- تنوع مضامين الأنشطة وتباين تلك المضامين وأشكالها بحيث تتلاءم مع الفروق

الفردية للمتعلمين والمستويات المعرفية المختلفة لسلم الأداء في المهارات، والأهداف، والسلوكيات المتضمنة في النشاط وكذلك لأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

٤- معقولية الأنشطة من حيث إمكانية إنجازها في حدود الإطار الزمني المتوافر للمعلم والمتعلم على حد سواء.

٥- مُراعاة الأنشطة الجزء الخاص في عملية التدريس الذي يستخدم فيه مثل: «قبل عملية التدريس، أو خلالها، أو بعدها.»

٦- مُلاءمة الأنشطة لحجم المجموعات الصفية التي سوف تستخدمها.

٧- مدى تباين أشكال أدوار المتعلم التي تنص عليها الأنشطة والتي يتوقع منه القيام بها ومدى مُلاءمتها للمحددات النمائية للمتعلم وتوافر الإمكانات المادية والوقت الكافي لأدائها، وكذلك مدى توافر الإشراف والمتابعة المناسبين لها.

٨- وضوح الصياغة اللغوية ومُلاءمتها للأنشطة بحيث تتضمن مُفردات ومُصطلحات ومفاهيم يمكن فهمها من قبل المتعلم، وتوجيهات، وتعليمات واضحة ومنظمة وغير متداخلة.

٩- درجة التشويق فيها وبعدها عن الرتابة والتكرار، ومدى إثارتها دافعية المتعلمين للتعلم الفعال.

١٠- الجمع بين الجانبين العملي والنظري.

١١- التنوع في المصادر والمراجع ومصادر التعلم التي تقوم عليها الأنشطة.

١٢- توافر المصادر المادية والبشرية الملائمة والفاعلة التي تضمن دعم تنفيذ النشاط بالواقع وتحقيق نواتج التعلم التي ينص عليها [٦-٨].

والجدير بالذكر أن عملية الحكم على مدى مُلاءمة الأنشطة وفقا للمعايير التي سبقت الإشارة إليها لا تتم باستخدام كل معيار على حدة بل يتم بمراعاة التداخلات والارتباطات فيما بينها.

وفي ضوء ما تقدم، يتضح لنا أن نوعية الأسئلة والأنشطة التي تتضمنها الكتب المدرسية تُشير بصورة واضحة إلى نوع ومستوى الأهداف المطلوب تحقيقها من دراسة الموضوعات المتضمنة فيها. لذا، فإن التعرف علي نوعية تلك الأسئلة والأنشطة يُساعد ولا شك على معرفة نواحي القوة والضعف في محتوى هذه الكتب من ناحية ومدى تحقق

الأهداف المتضمنة بها من ناحية أخرى .

وكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر من الكتب التي شملها التطوير مُؤخرا، وتقرر استخدامها في التدريس بدءا من العام الدراسي ١٩٩٦م -١٩٩٧م . ومن مُنطلق أن كُل جديد لابد وأن يخضع لعمليات التقويم والتجريب والمتابعة، خاصة أن كتب التربية الإسلامية للصفين الثاني والثالث الإعدادي لم تخضع لفترة تجريبية قبل تعميم تدريسها، [١] تأتي هذه المحاولة من الباحثة للوقوف علي جوانب القوة، والتعرف على نواحي الضعف - إن وجدت - في الأسئلة والأنشطة التي تعقب كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية بدولة قطر . خاصة وأن مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية أكدت على أنه من أهم أهداف هذه المناهج في هذه المرحلة : «إحداث تغيير حقيقي في تفكير وسلوك ومهارات ومواقف ودوافع المتعلمين وتعميق صلتهم بكتاب الله تعالى وبسنة نبيه الكريم محمد . ومواقفه وجهاده في سبيل نشر الدين الإسلامي إضافة إلى تنمية الاتجاهات الخيرة لدى المتعلمين وتقويم أخلاقهم وسلوكهم» [٩، ص ص ٢٠-٢١] .

لذا، فإنه من الضروري أن تُؤكد الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية تحقيق تلك الأهداف حتى تتحول من مجرد معارف ومعلومات دينية إلى سلوك يُمارس على أفضل وجه .

والدراسة الحالية تتناول عُنصرا هاما من عناصر المنهج بمجال التربية الإسلامية، حيث تهتم بتحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة، بهدف التعرف على المستويات التعليمية التي صيغت فيها هذه الأسئلة وأنواعها ومدى ارتباطها بالأهداف التربوية، وكذلك أنواع الأنشطة المتضمنة بهذه الكتب .

وبما أن هذا المجال لم يحظ بدراسة علمية، تأمل الباحثة أن تتوصل إلى نتائج لها قيمتها العلمية والتطبيقية بما يُفيد في تحسين كُتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة

---

١ خضع كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي لفترة تجريبية استمرت عاما واحدا في عدد من صفوف الأول الإعدادي بالمدارس القطرية، وتم تعميم الكتاب بدءا من العام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧م على جميع مدارس مدينة الدوحة وضواحيها، بعد إجراء بعض التعديلات عليه في ضوء الملاحظة والتجريب والمتابعة .

قطر، خاصة أنها لم تخضع للتجريب قبل تعميم تدريسها كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

مشكلة الدراسة

تُحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٢- ما نوعيات الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٣- ما أنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية وما المجالات التي تُؤكد عليها؟

٤- ما مدى ارتباط الأسئلة والأنشطة بالأهداف الخاصة بموضوعات الوحدات الدراسية المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية؟

أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١- انطلاقا من مُسلمة مُؤداها أن كُل جديد ينبغي أن يخضع لعمليات تحليلية تقويمية، وبما أن كُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية من الكتب التي تقرر تدريسها مؤخرا،[٢] رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة تحليلية للأسئلة والأنشطة المتضمنة بهذه الكتب لتقديم أساس لمراجعتها وتطويرها عند الحاجة في ضوء ما تُسفر عنه نتائج الدراسة الحالية.

٢- التعرف على جوانب القوة وجوانب القصور في الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية مما يُساعد على تلافي جوانب القصور وتدعيم جوانب القوة في هذه الأسئلة والأنشطة.

٣- التعرف على مدى مُساهمة الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بوجه عام والأهداف

٢ تم تعميم دراسة كتب التربية الإسلامية المطورة على جميع صفوف المرحلة الإعدادية بدءا من العام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧م في المدارس القطرية.

الخاصة بالموضوعات المتضمنة بالكتب - موضع الدراسة - بوجه خاص .

٤- التعرف على الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية ومدى تنوعها والمستويات المعرفية التي تقيسها .

٥- تُسهِم هذه الدراسة في التوصل لبعض التوجهات المستقبلية للاسترشاد بها في تطوير أساليب التقويم بمناهج التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر .

٦- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول الأسئلة والأنشطة بكتب التربية الإسلامية بالدراسة والتحليل في صفوف ومراحل دراسية أخرى .

حدود الدراسة

تجرى الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية :

١- دراسة وتحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر .

٢- استخدام أسلوب تحليل المحتوى من أجل التعرف على أنواع ومستويات الأسئلة والأنشطة المتضمنة بهذه الكتب .

مصطلحات الدراسة

• كُتب التربية الإسلامية

يُقصد بها الكتب المدرسية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في مادة التربية الإسلامية والمقرر دراستها على طلبة المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر وعددها ٦ كتب دراسية[٣] قُسمت في الصفوف كلها إلى وحدات مُترابطة بحيث تبرز التكامل المعرفي في صورة إجمالية شاملة ، وقد صدرت هذه الوحدات بأهداف سلوكية إجرائية تُحدد ما الذي ينبغي اكتسابه منها بشكل مُحدد تماما بحيث يستطيع المعلم أن يُقوم مُكتسبات طلابه بنفسه ويحكم على نواتج التعلم ، كما خُتم كل موضوع منها بتقويمات مُتنوعة مُتفاوتة تُمكن

٣ النظام المتبع حاليا في دولة قطر في مراحل التعليم العام هو نظام الفصول الدراسية وكتب التربية الإسلامية المطورة صُممت على جُزءين لكل صف دراسي ، بحيث يُخصص الجزء الأول للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ، ويخصص الجزء الثاني للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي .

الطالب نفسه، وأولياءه في المنزل، من تقويم مُكتسباته بأسلوب سهل يسير. ويتراوح عدد الموضوعات بكل وحدة من هذه الوحدات ما بين ١٠-١٤ موضوعا، علما بأن كل كتاب من هذه الكتب يشتمل على وحدتين دراستين فقط.

- **الأسئلة**

يقصد بالسؤال في الإطار التدريسي «كل عبارة تنطوي على مُطالبة المعلم لطلابه بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر» [١٠، ص ١٢٩]، ويُقصد بالأسئلة في الدراسة الحالية جميع الأسئلة الواردة في نهاية كل موضوع دراسي بكتب التربية الإسلامية المطورة، والتي لا توجد أجوبة لها ضمن هذه الكتب، ويطلب من الطلاب الإجابة عنها، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

- **الأنشطة الختامية**

عبارة عن أنشطة تُعطى للطالب بهدف تقويم مقدار ما اكتسبه من معارف ومهارات وعلاقات وتعميمات واستنتاجات بعد الانتهاء من تقديم موضوع دراسي محدد، والغاية منها التوصل إلى درجة إتقان الطالب ما تعلمه ومدى تحصيله فيه كما تُبين مقدرته على الابتكار والإبداع، ويُطلق على هذا النمط من الأنشطة «الأنشطة التقويمية» [٥، ص٣].

ويقصد بها في الدراسة الحالية مواقف تعليمية تتضح فيها إيجابية المتعلم من خلال أداءات مُحددة وتهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما أن تكون أنشطة صفية تتم داخل جدران الصف وأثناء عملية التدريس، أو لا صفية وتتم خارج جدران الصف. وهذه الأنشطة لها علاقة بموضوعات المنهج المقرر، أي أنشطة منهجية، وتشمل جميع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية، والتي وردت في نهاية كل موضوع دراسي بهذه الكتب، ويُطلب فيها من المتعلمين إنجاز عمل ما له علاقة بموضوعات المنهج المقرر، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

الدراسات السابقة

حظيت «الأسئلة» في مجال التقويم بقسط كبير من اهتمام الباحثين سواء في الدراسات

العربية أو الأجنبية على حد سواء، ويلحظ المتتبع للأدبيات التربوية كثرة البحوث والدراسات وتنوعها في هذا الصدد فقد تناول كل من رينز Rains [١١]، وكوثر أبو حجارة [١٢]، وتيريل Terrel [١٣]، وبلاك Black [١٤]، ومنصور عبد المنعم [١٥]، وجوف Gofh [١٦]، وعبد الله إبراهيم [١٧]، وعادل لطيف [١٨]، وناصر الموسوي [١٩]، ومحسن عبد النبي [٢٠]، وفوزي إبراهيم [٢١]، وعبد الخالق خلف [٢٢]، ونصره باقر [٢٣] تقويم الأسئلة في مجال الامتحانات بمراحل التعليم المختلفة. وقد أكدت نتائج تلك الدراسات أن الأسئلة المستخدمة لا تقيس إلا المستويات المنخفضة من الأهداف المعرفية، وأن هناك علاقة موجبة بين الأسئلة التي تقيس المستويات العليا، وبين تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

أما في مجال الأسئلة التي يشيعُ استخدامها في أساليب التقويم فقد أجرى كل من: جول Gall [٢٤]، وكارول Carol [٢٥]، وتامر Tamir [٢٦]، وكواك Kwak [٢٧]، ووضحى السويدي[٢٨]، دراسات أسفرت نتائجها عن أن أسئلة المعلمين التحريرية والشفهية ركزت بالدرجة الأولى على المستويات المنخفضة من المعرفة وأهملت المستويات العليا فيها، مما أدى إلى عجز المتعلمين عن حل المشكلات الجديدة التي تطلبت منهم قُدرات عليا، وأن الطلاب الذين استخدموا أسئلة ذات مُستويات عليا تمكنوا من مهارات التفكير الناقد أكثر من أولئك الذين تعرضوا لأسئلة ذات مستويات منخفضة.

كما تناول عدد من الباحثين الأسئلة المتضمنة بالكتب المدرسية في صفوف ومراحل وتخصصات دراسية مُختلفة مثل دراسة كل من سعد يس [٢٩]، صبري الدمرداش [٣٠]، وفرانكلين Franklin [٣١]، ومحمد أبو العلا [٣٢]، وايناس عبد الحميد [٣٣] ولوجان Logan [٣٤]، ومحمود الدسوقي [٣٥]، وأحمد شلبي [٣٦]، وشكري والحمادي [٣٧]، وعايش زيتون [٣٨]، وفادية ديمتري وماجدة حبشي [٣٩]، ووضحى السويدي [٤٠]، وأحمد إبراهيم [٤١]، ومبارك الصلطي [٣]. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات وجود بعض نواحي القصور في الأسئلة، وبخاصة فيما يتعلق بعدم توافر الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة، وكذلك عدم ارتباطها بالأهداف التربوية، إضافة إلى عدم اهتمامها بإثارة المشكلات وتشجيع المتعلمين على البحث وجمع المعلومات، وعدم الإسهام في إكسابهم المعلومات بطريقة وظيفية تُشجعهم على استخدام طرق التفكير وأسلوب حل

المشكلات . كما اتضح من النتائج أيضا أن مُعظم الأسئلة المتضمنة بالكتب لا تُثير لدى المتعلمين حب الاستطلاع والاستكشاف .

أما دراسة كل من إمام حميدة [٤٢]، وجمال كرار [٤٣]، فقد جمعت بالدراسة والتحليل والتقويم بين الأسئلة والأنشطة المتضمنة بالكتب المدرسية وأسفرت نتائج دراستيهما في هذا المجال عن أن مُعظم الأسئلة والأنشطة المتضمنة بالكتب موضع الدراسة والتحليل لم تُوظف بالدرجة المطلوبة لتطبيق ما تمت دراسته نظريا . كما أن هناك تفاوتا من حيث تركيز كل من الأسئلة والأنشطة على مُستويات المعرفة من حيث تنوعها أو المجالات التي ركزت عليها .

وفي هذا الجانب أيضا أجرى كل من محمد البطش وهالة السواح [٥] دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين، وذلك من حيث توزيعها على المستويات المعرفية ومعايير الحكم على الأداء فيها وأنواعها وطبيعتها، والوقوف على آراء المعلمين والمعلمات الذين يقومون بالتدريس لهذه الصفوف حول مُلاءمة هذه الأنشطة للوظائف التي وضعت من أجلها، ومراعاتها الخصائص النمائية للمتعلم، ومدى تنميتها للممارسات والسلوكيات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها والتي تمثل نواتج لعملية التعليم والتعلم . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمجال الأنشطة المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية عن أن الأنشطة التقويمية المتضمنة بها ركزت على المستويات الأولى من المعرفة تذكر - فهم، وأن آلية التنفيذ الأكثر تكرارا في هذه الأنشطة هي الكتابة . أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة من « مُعلمين ومعلمات» حول هذه الأنشطة، فقد أوضحت نتائج الدراسة أنهم في هذا الصدد يُوظفون الأنشطة التقويمية المتضمنة بالكتب بما يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

وفي ضوء ما تقدم من دراسات نلحظ أنها على كثرتها وتنوعها في مجال تقويم وتحليل الأسئلة والأنشطة بمُختلف التخصصات العلمية، نُدرة البحوث والدراسات المتعلقة بمجال مناهج التربية الإسلامية، خاصة في المرحلة الإعدادية، إذ لم تتطرق إليه أية دراسة من الدراسات السابقة مما يبْرز أهمية الدراسة الحالية وكونها من أوائل الدراسات العلمية في هذا المجال .

والباحثة - ولا شك - أفادت مما تقدم من دراسات في تنظيم الإطار النظري للدراسة

الحالية، وكذلك في تفسير نتائجها وتأمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية لأدبيات التربية الإسلامية. وأن يفيد منها كل من له صلة بمناهج التربية الإسلامية من مُؤلفين ومُوجهين وأولياء أمور وطلبة وقائمين على العملية التعليمية بوجه عام.

أدبيات الدراسة

الأنماط المختلفة لأنشطة التقويم

عَرَف التقويم في الآونة الأخيرة تطورات ملحوظة بحيث أصبح اليوم لا يقتصر على قياس المحتوى التعليمي فقط، وإنما يجب أن يستند إلى معرفة الأهداف كخطوة أولى أساسية بعد تحديدها وصياغتها ثم اختيار وتحديد المواقف التي تتيح للمتعلمين التعبير عن أنواع السلوك التي تتضمنها الأهداف التعليمية وبالتالي انتقاء وسائل التقويم ووضعها لمعرفة إلى أي حد تُسهم هذه الوسائل في خدمة أغراض التقويم المرغوب فيها [٢٦، ص٣٠].

ولا شك أن قياس مخرجات عملية التعليم والتعلم ليست بالأمر السهل، وقد يكون منشأ ذلك هو أن أغراض التعلم كما تعكسها الأهداف غالبا ما تكون غير واضحة، ومن ثم فإنها تُزود واضع المنهج بمؤُشر ضعيف حول عملية قياس مخرجات التعليم والتعلم، خاصة تلك التي تقع ضمن المجال الوجداني أو تلك التي تُمثل مستويات عليا من الجانب المعرفي [٤٥؛ ٤٦].

ولقد تعددت أنماط الأنشطة التقويمية التي تُستخدم في المواقف التدريسية والتعليمية، وذلك لتعدد مُخرجات هذه المواقف وتباين المجموعات التي صُممت لها لتستخدمها وفقا لقدراتها، وكذلك لاختلاف محتوى المواد التي صممت هذه الأنشطة التقويمية لقياسها من حيث طبيعة الأهداف والمهارات التي تعمل على تنميتها لدى المتعلم، ومن حيث اختلاف إمكانات وقدرات مُعدي الأنشطة أو بُناتها.

وعلى هذا يمكن القول إن الأنشطة التقويمية تأخذ الأنماط التالية:

١ - *الأنشطة التقويمية القائمة على استخدام الورقة والقلم*: وتُعد هذه الأنشطة التقويمية الأكثر استخداما وشيوعا في المواقف التعليمية والتدريسية والكتب المدرسية وهي على صورتين: الأولى تتطلب من المتعلم أن ينتج إجابته بنفسه، في حين أن الثانية تتطلب منه أن يختار إجابته من بين عدة إجابات بديلة من وضع مُصمم الاختبار ووفقا لهاتين

الصورتين، تُعد الأسئلة المقالية أو الإنشائية بنمطيها المحدد، وغير المحدد مثالا على الصورة الأولى، في حين تُعد الأسئلة الموضوعية بأنماطها المختلفة مثالا على النمط الثاني، وهذا النمط من الأنشطة التقويمية يُستخدم بشكل عام من أجل معرفة إتقان المتعلم لحقائق ومفاهيم مادة معينة وتصميماتها [٤٥].

٢- *الأنشطة التقويمية القائمة على الملاحظة*: ويستخدم هذا النمط من الأنشطة التقويمية لمعرفة قدرة المتعلمين على تطبيق مفاهيم ومصطلحات وتعميمات مادة معينة في مواقف واقعية، حيث توكل مهمة الوصول إلى ذلك إلى المعلمين من خلال مُلاحظتهم للمتعلمين في أثناء قيامهم بمهمات مُعينة تأخذ حيزا، إما داخل الصف أو خارجه، كجزء من النشاطات التطورية التي تتم خلال عملية التدريس أو أنها تقدم لهم بعد الانتهاء من عملية التدريس كجزء من المهمات الصفية، لكن المشكلة الرئيسية في هذا النمط من الأنشطة التقويمية يكمن في أن فاعليته تعتمد على مدى الوضوح في صياغة الأهداف بحيث تُحدد السلوكيات التي يجب مُلاحظتها لتكون مُؤشرا على تحقيق المتعلم الهدف أو إتقانه المهارة، ومدى موضوعية الشخص الذي يُجري الملاحظة ودقته وقدرته على عزل تحيزاته الذاتية، علما بأنها مُكلفة من الناحية المادية، ويحتاج تنفيذها إلى مُتطلبات مثل: الوقت ووجود مجموعات صغيرة من الطلبة في الصف [٤، ص٦].

٣- *التقويم الذاتي*: جاءت فكرة هذا النمط من الأنشطة التقويمية انطلاقا من أن التعلم عملية ذاتية ويصعب على المعلم أحيانا أن يعرف بدقة ما إذا كان جميع طلابه قد تعلموا، لذا فإن إتاحة الفرصة من قبل المعلم للطلبة لتقويم أنفسهم عن طريق تكليف كُل منهم بأن يعمل على الاحتفاظ بسجل يومي لديه يضع فيه ما تعلمه، وما المشكلات التي واجهته؟ وما الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الشرح والتوضيح والتي يتوجب عليه أن يعود لها مرة أخرى مع المعلم، إما في الصف أو خارجه. وعند نهاية الوحدة الدراسية يطلب المعلم من كل طالب أن يزوده كتابيا بفقرتين أو ثلاث فقرات عما دونه في سجله، يلي ذلك مناقشة يدور خلالها تعليق المعلم على التقويم الذاتي الذي قدمه الطالب، وتقويم المعلم للسير الأكاديمي له حيث يُعد استخدام هذا النمط من التقويم سمة هامة في التعليم، ذلك لأنها تساعد المتعلمين على تطوير مهارات تحليل الذات التي تُعد أساسية لتوضيح مفهوم الذات [٧؛ ٤٥].

٤-*المشاريع:* في كثير من الأحيان قد لا يصل تعلم بعض الموضوعات أو الوحدات الدراسية إلى ذروته إلا بعد قيام المتعلم ببعض المشاريع التطبيقية لما تتضمنه تلك الموضوعات من مفاهيم ومصطلحات وتعميمات. وفي الحقيقة إن هذا النمط «المشاريع» من أنماط الأنشطة التقويمية التي تأخذ صورا مختلفة، منها على سبيل المثال كتابة موضوع معين لبعض الشخصيات، أو إجراء بحث معين لأحد الموضوعات المتضمنة بالمنهج، أو وضع مُخطط معين أو بناء نموذج أو مُجسم لأحد الموضوعات المتضمنة بالمنهج... إلخ. وقد تكون فردية أو جمعية، حيث يتم في الشكل الأخير إعطاء كل طالب مهمة خاصة يُطلب إليه القيام بها بمفرده. وفي هذا النمط من الأنشطة يتوقع أن يقوم المتعلم بتطبيق ما تعلمه من مفاهيم في إجراء المشروع، ومن ثم يعمل المعلم بعد ذلك على تحليل المشروع بصورته النهائية ليُقرر فيما إذا قد تم تطبيق المفاهيم بدقة أم لا. ولعل هذا النمط من الأنشطة التقويمية يُستخدم بشكل مُتكرر من أجل التأكد من تحقيق الأهداف التي تقع في المستويات العليا من هرم الأهداف العقلية مثل: «التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم،» كما أنه يُعزز مهارات التعلم الذاتي والعمل الجمعي[٧؛ ٤٥].

٥- *الأنشطة الأدائية:* قد تنص الأهداف التعليمية على ضرورة قيام المتعلم بعرض ماتم تعلمه بغير الورقة والقلم، وفي هذه الحالة لابد أن يلجأ المعلم إلى إعطاء المتعلم بعض الأنشطة الأدائية التي يكون الاهتمام بها منصبا على ممارسة المتعلم مهارات معينة أكثر من معرفتها أو مجرد تمييزها. والأنشطة التقويمية الأدائية تتكون من ثلاثة أشكال، وتتمثل في الطلب من المتعلم تعريف المهارات اللازمة للقيام بتنفيذ عمل ما أو أن يُقلد سلوكا أو مهارة أو نموذجا مُعطى له، أو أن يقوم بإنتاج نتاج مُعين، وغالبا ما يستخدم هذا النمط من الأنشطة في حالة التأكد من اكتساب المتعلم بعض المهارات النفسحركية التي تعلمها من خلال منهج ما [٧].

٦- *الأنشطة التقويمية الشفوية:* ويتطلب هذا النمط من الأنشطة وجود شخصين: مُعلم ومُتعلم، فالأول يسأل، والثاني يُجيب، والمعلم هو الذي يُقرر الحد الذي سوف يذهب إليه في طرح الأسئلة، وبعدها يعمل المعلم على إصدار حكم على نوعية الاستجابات وقيمتها ليقرر المعلم بعد ذلك الدرجة التي يستحقها المتعلم. ويُعد هذا النمط من الأنشطة التقويمية مُلائما للكشف عن الأنشطة الكتابية، كما أنها تُعطي المعلم مرونة

الذهاب إلى الحد الذي يشاء حتى يُكون رأيا، أو حكما ما عن المتعلم، لكنها تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وقد يكون من الصعب إجراؤها داخل الصف وفي ظل وجود عدد كبير من المتعلمين.

ويتضح من خلال العرض السابق للأنماط المختلفة لأنشطة التقويم، تباينها من حيث الشكل، وطريقة الإجراء والأهداف والمهارات التي يُمكن أن تُستخدم لقياسها ومدى مُلاءمتها للمستويات الصفية المختلفة.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يُمثل استقصاء ينصْب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كماهي قائمة فعلا بقصد تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق رصد مُعدل تكراراتها ومواطن التركيز عليها [٤٧، ص٧٤]. كما تستخدم الباحثة أسلوب تحليل المحتوى بهدف التعرف على المستويات التي تقيسها الأسئلة، والجوانب التي ترُكز عليها الأنشطة التقويمية المتضمنة بُكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استمارات خُصصت إحداها لحصر الوحدات التدريسية المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية وما تتضمنه الموضوعات من محتوى فرعي لها، والأهداف والأسئلة والأنشطة المصاحبة لهذه الموضوعات. كما خُصصت استمارة أخرى لتصنيف الأسئلة حسب المستويات التي تقيسها، وكذلك من حيث تنوعها «مقالية - موضوعية،» كما تم حصر الأنشطة المتضمنة بهذه الكتب وصُنفت حسب المجالات التي تندرج تحتها في استمارة خاصة بها أيضا.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع الأسئلة والأنشطة التي تضمنتها كُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية وعددها ٦ كتب، وقد بلغ العدد الكلي لهذه الأسئلة والأنشطة ١٣٥٤، منها ٤٨١ سؤالا، و٢٥ نشاطا خاصة بالصف الأول الإعدادي و٤١٢ سؤالا

و٥٠ نشاطا خاصة بالصف الثاني الإعدادي، و٣٣١ سؤالا، و٥٥ نشاطا خاصة بالصف الثالث الإعدادي، ويُوضح جدول رقم ١ نتائج تحليل المحتوى لهذه الكتب.

جدول رقم ١. الوحدات الدراسية والمحتوى الفرعي، والأهداف، والأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية. *

الكتاب / الصف	الوحدات الدراسية المقررة	المحتوى الفرعي للوحدات الدراسية	الأهداف الخاصة بالوحدات الدراسية	الأسئلة المتضمنة مقالي	الأسئلة المتضمنة موضوعي	الأنشطة	المجموع
الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٤٨	٢١٤	٢٣٩	٢٤٢	٢٥	٥٠٦
الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٤٦	١٩٧	٢٣١	١٨١	٥٠	٤٦٢
الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٤٢	١٨٤	٢١٣	١١٨	٥٥	٣٨٦
المجموع	١٢	١٣٦	٥٨٥	٦٨٣	٥٤١	١٣٠	١٣٥٤

* لمزيد من التوضيح انظر في هذا الصدد ملاحق ١ ، ٢ ، ٣.

إجراءات الدراسة

(أ) التحليل

سارت عملية التحليل وفقا للخطوات التالية:

- حصر جميع الأسئلة والأنشطة التي وردت في نهاية كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية.

- قراءة كُل سؤال من الأسئلة التي تضمنها التقويم قراءة متأنية فاحصة ودقيقة للوقوف على مُكوناته ومُعطياته وتحديد المطلوب من خلاله بهدف تحديد المستوى الذي يقيسه «تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.»

- تحديد نوع السؤال «مقالي، موضوعي.»

- تحديد الأنشطة المتضمنة بالتقويم الختامي لكل موضوع من الموضوعات التي تضمنها

كل كتاب والتعرف على الجوانب التي تُؤكد عليها هذه الأنشطة .

(ب) صدق التحليل

للتحقق من صدق التحليل ، تم عرض كل من استمارات التحليل والجوانب التي حُددت للتحليل في ضوئها ، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من مُناسبتها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها . وقد أشارت نتائج هذه الخطوة إلى أن كُلاً من الاستمارات وجوانب التحليل تُوفر درجة جيدة من الصدق عند تحليل الأسئلة والأنشطة .

(جـ) ثبات التحليل

بالنسبة لثبات التحليل تأكدت الباحثة من ذلك عن طريق قيامها بإعادة تحليل جميع الأسئلة والأنشطة مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول ، وتم حساب مُعامل الثبات بين كلا التحليلين الأول ، والثاني ، وتوصلت الباحثة إلي نسبة اتفاق عالية بلغت (٩٨٪) مما يجعل الباحثة مُطمئنة إلى نتيجة التحليل وسلامته .[٤]

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتم عرض النتائج ومناقشتها وفقا لاهتمامات الدراسة الحالية على النحو التالي :

أ - فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على : «ما المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

تم تحليل جميع الأسئلة التي تضمنتها الكُتب للتعرف على المستويات التي تقيسها ، كما تم حساب النسبة المئوية لكل مُستوى من المستويات المعرفية تبعا لتصنيف «بلوم»[٥] (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) ، وجدول رقم ٢ يُوضح النسبة المئوية لكل مُستوى من المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل .

---

٤ نتائج تفريغ تحليل التربية الإسلامية المطورة بالمرحلة الإعدادية بدولة قطر .

٥ يرجع اختبار الباحثة لهذا التصنيف باعتباره من التصنيفات المفيدة في التعرف على الأهداف التعليمية وتحديدها ، ولكونه التصنيف السائد والأكثر تأثيرا في مجال الأهداف التعليمة .

جدول رقم ٢. النسبة المئوية للمستويات المعرفية بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية.

الكتاب والصف	عدد الأسئلة	المستويات المعرفية											
		تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الأول الإعدادي جـ ١ + جـ ٢	٤٨١	٦٦	١٤,٠	٣٥٠	٧٣,٠	٢٢	٤,٥	١٢	٢,٥	١١	٢,٠	٢٠	٤,٠
الثاني الإعدادي جـ ١ + جـ ٢	٤١٢	٤٧	١١,٠	٣٠٤	٧٤,٠	٢٥	٦,٠	١٠	٢,٤	٨	١,٩	١٨	٤,٣
الثالث الإعدادي جـ ١ + جـ ٢	٣٣١	٥٠	١٥,٠	٢١٦	٦٥,٠	٢٥	٧,٥	١٠	٣,٠	١٠	٣,٠	٢٠	٦,٠
المجموع	١٢٢٤	١٦٣	١٣,٣	٨٧٠	٧١,٠	٧٢	٦,٠	٣٢	٢,٦	٢٩	٢,٤	٥٨	٤,٧

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٢ يتضح ما يلي :

- أن الاهتمام الأكبر لأسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية تركز على مستوى «الفهم، » وهذا المستوى من الأسئلة يقيس القدرة على الشرح والتصنيف وعمليات التفسير وإعطاء الأمثلة، ونجد أن هذا المستوى يأتي في «الترتيب الأول» ويُشكل ما نسبته ٧٣٪ من أسئلة كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه الأول والثاني، و٧٤٪ من أسئلة كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه الأول والثاني، و٦٥٪ من أسئلة كتاب الصف الثالث الإعدادي بجزأيه الأول والثاني أيضا. في حين نجد أن الأسئلة في مستوى «التذكر» تأتي في «الترتيب الثاني» بكُتب التربية الإسلامية في صفوف المرحلة الإعدادية، وهذا المستوى من الأسئلة « يقيس القدرة على تذكر المعلومات والمعارف، كما يشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والمبادىء في مستوى التذكر أو الاستدعاء. » وقد بلغت أسئلة هذا المستوى في كتاب الصف الثالث الإعدادي بجزأيه أيضا ١٥٪، يليه كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بجزأيه ١٤٪، ثم كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه ١١٪.

- كما يأتي مستوى «التطبيق» في «الترتيب الثالث» من حيث اهتمام أسئلة كُتب التربية الإسلامية بهذا الجانب الذي «يهتم بقياس القدرة على استخدام الصيغة المجردة في مواقف عملية أو محسوسة مثل تطبيق مفهوم أو حكم أو قاعدة أو نظرية في موقف مُحدد. » ويشكل هذا المستوى في أسئلة كتب التربية الإسلامية ما نسبته ٥ ,٧٪ في كتاب الصف الثالث الإعدادي بُجزأيه، و٦٪ في كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه، و٥ ,٤٪ في كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه أيضا. ونلحظ أن هذه نسب متواضعة لهذا المستوى في أسئلة كُتب التربية الإسلامية والتي يفترض أن تُخصص لهذا المستوى نصيبا أكبر مما هو عليه في الكتب الحالية، خاصة وأن أغلب موضوعات التهذيب والعبادات والمعاملات تتطلب الجوانب التطبيقية التي من خلالها يستطيع المعلم أن يُلاحظ مدى تحقق الأهداف وانعكاسها في سلوك المتعلمين، ومدى تحول المعارف الدينية إلى سلوك ديني يُمارس ويُقوم من خلال المواقف الوظيفية التي تُمارس داخل المدرسة وخارجها.

- كما يُلاحظ أن الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من «تحليل وتركيب وتقويم» لم تلق الاهتمام الكافي بأسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة، حيث نجد أن مستوى « التقويم»

الذي «يقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معينة ، » يشكل ما نسبته ٦٪ من أسئلة كتاب التربية الإسلامية بجزأيه في الصف الثالث الإعدادي ، و٣ , ٤٪ من أسئلة كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه ، و٤٪ من أسئلة كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه أيضا . في حين نجد أن مستوى «التحليل» الذي «يقيس القدرة على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوناته أو عناصره بحيث تتضح العلاقة البنائية بين المكونات ، » تشكل الأسئلة في هذا المستوى ٣٪ في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي بجزأيه ، و٥ , ٢٪ في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بجزأيه أيضا ، و٤ , ٢٪ ضمن كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي بجزأيه . أما مستوى «التركيب» الذي «يقيس قدرة المتعلم على تأليف عناصر أو جزئيات في كليات ، أي وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد سواء أكان خطة أم منظومة علاقات . » فإن أسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية لم تولِ هذا المستوى اهتماما كبيرا ، حيث نجد أن ما نسبته ٣٪ من أسئلة هذا المستوى في كتاب الصَف الثالث الإعدادي بجزأيه ، ثم ٢٪ في كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه ، وأخيرا ٩ , ١٪ بكتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه أيضًا .

- في ضوء ما تقدم من نتائج نلحظ أن كُتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية ركزت اهتماما كبيرا على الأسئلة في مستوى « الفهم» يليه مستوى «التذكر» ثم مستوى «التطبيق . » ومعنى ذلك أن اهتمام أسئلة الكتب في هذه المرحلة كان عاليا بالمستويات المعرفية الثلاثة الدُنيا «تذكر - فهم - تطبيق» في حين تأتي المستويات الثلاثة العُليا «تحليل - تركيب - تقويم» بنسب مُتدنية مما يشُير إلى عدم توازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية الستة . ولا شك أن أسئلة المستويات الدُنيا تُعد مُنطلقا للسير في مستويات من التفكير أرقى وأعلى ليصل المتعلم إلى استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا بهدف الارتقاء بمستوى تفكيره إلى مستويات أعلى من «التذكر والفهم والتطبيق» ليُمارس التفكير التحليلي والتركيبي والتقويمي [١٠ ، ص١٣٠] . لذا فلابد أن تتضمن الكتب قدرا من الأسئلة في المستويات المعرفية العليا ، خاصة أن هذه المستويات تتطلب تدريبا وخبرة موجهة كي يتمكن الطالب من تطوير قُدراته فيها . وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن تعلم وتنمية مهارات التفكير تتطلب تعليما مقصودا للمهارات الفكرية المطلوبة [٤٨ ، ص٢١] . وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي سبقت الإشارة إليها ، مثل دراسة كل من :

كارول Carol [٢٦]، وتامر Tamir [٢٥]، وكواك Kwak [٢٧]، ووضحى السويدي [٤٠]، وجمال كرار [٤٣]، وأحمد إبراهيم [٤١]، والتي أوضحت نتائجها أن أسئلة الكتب- موضع التحليل - في دراساتهم ركزت بالدرجة الأولى على المستويات المعرفية في مجالات : التذكر- الفهم- التطبيق.

وعلى ضوء تلك النتائج يمكن القول بأن هناك عدم توازن في أسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية للمستويات المعرفية بكافة مجالاتها، مما يتطلب زيادة تركيز الاهتمام على المستويات المعرفية العليا للارتقاء بمستوى تفكير المتعلم بما يُعينه على القدرة على التحليل والتقويم.

ب - أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على «ما نوعيات الأسئلة المُتضمنة بكُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية من حيث كونها أسئلة «مقالية، أو أسئلة موضوعية،» وحُسبت النسب المئوية لكل نوع منها، ويوضح جدول رقم ٣ نتائج التحليل في هذا المجال.

جدول رقم ٣. مدى التنوع بأسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية «مقالية - موضوعية.»

الكتاب / الصف	عدد الأسئلة	الأسئلة المقالية		الأسئلة الموضوعية	
		العدد	٪	العدد	٪
كتاب الصف الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤٨١	٢٣٩	٤٩,٧	٢٤٢	٥٠,٣
كتاب الصف الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤١٢	٢٣١	٥٦,٠	١٨١	٤٤,٠
كتاب الصف الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٣٣١	٢١٣	٦٤,٠	١١٨	٣٦,٠

يُلاحظ من جدول رقم ٣ أن كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية تضمنت عددا كبيرا من الأسئلة بنوعيها «المقالية والموضوعية.» ويقصد بالأسئلة المقالية «تلك التي يمتلك الطالب فيها حرية الإجابة بدءا وانتهاءً، فهو الذي ينتج الإجابة بنفسه، سواء من حيث محتواها أم طريقة عرضها، ويدخل في هذا الإطار الأسئلة

المفتوحة والأسئلة القصيرة . ومن مميزات هذه الأسئلة قُدرتها على قياس المستويات العليا من التفكير «التحليل والتركيب والتقويم» واكتشاف مدى قدرة الطالب على الصياغة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار وسهولة وضعها وتطبيقها وقلة التكلفة فيها ، ويُعاب عليها ذاتية التصحيح أحيانا . »

أما الأسئلة الموضوعية فهي« تلك التي تُتبع في إعدادها خطوات إجرائية مُعينة في ضوء التحليل الدقيق لمحتوى المادة العلمية المقررة ، وكذلك اتفاق إجراءات تطبيقها وتصحيحها مما يضمن موضوعية التصحيح ، ومن مُميزاتها الموضوعية والشمول والصدق والثبات وسهولة الإجراء والتصحيح والاقتصاد في الجهد عند التصحيح وإن كان يُعاب عليها عجزها أحيانا عن قياس المستويات العليا في التفكير والطلاقة اللفظية واقتصارها في مُعظم الأحيان على قياس جوانب التحصيل ، وصعوبة إعدادها واحتياجها إلى وقت وجهد كبيرين » [١٠ ، ص ١٣١] .

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٣ يتضح ما يلي : تقارب نسبة الأسئلة «المقالية» إلى الأسئلة «الموضوعية» في كتاب التربية الإسلامية بُجزأيه للصف الأول الإعدادي ، حيث بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية ٥٠,٣٪ ، بينما بلغت نسبة الأسئلة المقالية ٤٩,٧٪ ، مما يدل على وجود توازن جيد في توزيع الأسئلة بأنواعها المختلفة في كتاب التربية الإسلامية بالصف الأول الإعدادي ، بينما نجد أن نسبة الأسئلة «المقالية» في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي ٥٦٪ ، ٤٤٪ بالنسبة للأسئلة «الموضوعية ، » وهي نسب مُتقاربة إلى حد ما ، وتدلان على التوازن المطلوب بين نوعي الأسئلة «المقالية والموضوعية . » ففي ضوء ما سبقت الإشارة إليه من مميزات لكُل من هذه الأسئلة «المقالية والموضوعية» تتاح الفرصة للطالب للإفادة من هذه المميزات لتنمية قُدراته . ففي مجال الأسئلة الموضوعية على سبيل المثال تتاح له الفرصة للاختيار والمزاوجة والموازنة والإكمال إلى غير ذلك من المهارات التي يُمكن أن تُنمي من خلال الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة «الموضوعية . »

كما نلحظ من جدول رقم ٣ أن نسبة الأسئلة المقالية المتضمنة بكتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي تُشكل ٦٤٪ ، في حين نجد أن الأسئلة الموضوعية تُشكل نسبة ٣٦٪ ، مما يعني أن كتاب التربية الإسلامية في الصف الثالث الإعدادي يُعطي اهتماما أكبر للأسئلة المقالية .

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن الأسئلة الموضوعية في كتب التربية الإسلامية

المطورة للمرحلة الإعدادية شملت الأنواع المختلفة من «أسئلة التكملة، والصواب والخطأ، والاختيار من مُتعدد، والمزاوجة» بنسب متوازية ومعقولة، وهي في تنوعها هذا تُتيح الفرصة للمتعلمين للتدريب على أكبر قدر ممكن من الأسئلة بمختلف أنواعها.

جـ- أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث لهذه الدراسة الذي ينص على: «ما أنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية، وصُنفت حسب المجالات المتضمنة بها، كما حُسبت التكرارات والنسبة المئوية لهذه الأنشطة، وجدول رقم ٤ يوضح نتائج التحليل في هذا المجال.

جدول رقم ٤. النسبة المئوية لأنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية.

م	أنواع الأنشطة	الصف الأول الإعدادي		الصف الثاني الإعدادي		الصف الثالث الإعدادي	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	زيارات لمكتبة المدرسة للاطلاع على الكتب والمراجع المتعلقة ببعض الموضوعات المقررة في المنهج.	٨	٣٢,٠	١٢	٢٤,٠	١٢	٢٢,٠
٢	كتابة بحوث وتقارير حول بعض الموضوعات والشخصيات الإسلامية المتضمنة بالمنهج.	٥	٢٠,٠	١٠	٢٠,٠	١٢	٢٢,٠
٣	التوجيه نحو استخدام أمهات الكتب في تفاسير القرآن الكريم، والسيرة النبوية، والشخصيات الإسلامية، وبعض المعاجم من داخل وخارج المدرسة.	٢	٨,٠	٣	٦,٠	٥	٥ر٠
٤	تسجيل السور والآيات القرآنية المقررة «تلاوة وحفظا» على أشرطة خاصة بالطالب.	٣	١٢,٠	٥	١٠,٠	٥	٩,٠
٥	استخراج أحكام التجويد المتضمنة بالسور والآيات القرآنية المقررة ضمن المنهج وتحديد مواضعها من الآيات القرآنية وتدوينها في كراسة النشاط الخاصة بالطالب.	٢	٨,٠	٥	١٠,٠	٦	١١,٠

تابع جدول رقم ٤ .

م	أنواع الأنشطة	الصف الأول الإعدادي		الصف الثاني الإعدادي		الصف الثالث الإعدادي	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٦	التوجيه لتقويم ذاتي من قبل الطالب فيما يتعلق بأدائه حفظا ولتلاوة السور والآيات القرآنية المقررة ضمن المنهج .	–	–	٥	١٠,٠	٥	٩,٠
٧	تسجيل بعض الأحاديث النبوية الشريفة بعد إجادة حفظها على أشرطة خاصة بالطالب .	١	٤,٠	٣	٦,٠	٣	٥,٥
٨	كتابة بعض الأدعية بعد إجادة حفظها في كراسة النشاط .	–	–	١	٢,٠	٣	٥,٥
٩	عمل نماذج ومُجسمات وخرائط لبعض الموضوعات ضمن المنهج مثل مواقع الغزوات ، أماكن أداء مناسك الحج . . . إلخ .	٢	٨,٠	٢	٤,٠	٤	٧,٠
١٠	جمع صور مُتعلقة ببعض الموضوعات المقررة مثل الأموال التي تجب فيها الزكاه ، الأطعمة ، الأشربة ، الأواني . . . إلخ .	٢	٨,٠	٤	٨,٠	–	–
	المجموع	٢٥	١٠٠٪	٥٠	١٠٠٪	٥٥	١٠٠٪

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٤ يتضح ما يلي : أن كُتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية اشتملت على أنواع عدة من الأنشطة ، وتفاوتت النسب المئوية لهذه الأنشطة بين كتب المرحلة ، فنجد أن كتاب التربية الإسلامية في الصف الأول الإعدادي اشتمل على ٢٥ نشاطا ، في حين اشتمل كتاب الصف الثاني الإعدادي على ٥٠ نشاطا ؛ أما كتاب الصف الثالث الإعدادي فاشتمل على ٥٥ نشاطا .

ويبرز دور المكتبة المدرسية واضحا جليا في توجيه الطلاب نحو استخدامها في كتاب الصف الأول الإعدادي بنسبة ٣٢٪ ، بينما نجد هذا النشاط بنسبة ٢٤٪ في كتاب الصف الثاني الإعدادي ، وبنسبة ٢٢٪ في كتاب الصف الثالث الإعدادي . وجميل أن تتضمن كُتب التربية الإسلامية المطورة من ضمن الأنشطة التي تُؤكد عليها « حث الطلاب على

القيام بزيارات لمكتبة المدرسة للاطلاع على الكتب والمراجع العلمية المتعلقة ببعض الموضوعات المقررة عليهم، » وذلك لما للمكتبة من دور أساسي في الإعداد الثقافي، إضافة إلى كونها وسيلة للارتقاء بالمستوى الفكري للمتعلمين من خلال ما توفره من معلومات تُسهل عليهم القيام بالأنشطة الصفية، واللاصفية المنهجية، واللامنهجية المختلفة، مما يكون له أكبر الأثر في إطلاق طاقاتهم بما يتناسب مع قُدراتهم واهتماماتهم. أضف إلى ذلك أن المكتبة المدرسية تعمل على غرس القيم الروحية، والوطنية، والإنسانية الأصيلة وتعمل على تنميتها وتطويرها لدى المتعلمين كالشعور بالمسؤولية والتعاون والعمل الجماعي، والإيثار والوفاء والالتزام، والنظافة والترتيب وطرق التعامل مع الآخرين، مما يُؤدي إلى إكسابهم قيما وعادات جديدة ومفيدة [٤٩، ص٧].

كما تأتي «كتابة البحوث والتقارير حول بعض الموضوعات والشخصيات الإسلامية المتضمنة بالمنهج» في «الترتيب الثاني» بنسب هي على التوالي في كتاب الصف الثالث الإعدادي ٢٢٪ و٢٠٪ لكل من كتابي الصف الأول والثاني الإعداديين. ويرتبط هذا النشاط بالنشاط الأول «زيارة المكتبة، » وجميل أن يوجه الطالب في هذه المرحلة للتدريب على كتابة البحوث والتقارير حول بعض الشخصيات الإسلامية الخاصة بالصحابة رضي اللّه عنهم وبأمُهات المؤمنين حتى يتزود الطالب من خلالها بالمعرفة التي تُعينه على الاقتداء بهم وهو في هذه المرحلة العمرية الهامة من مراحل حياته. ويدخل هذا النشاط ضمن النمط الخاص «بالمشاريع» في أنماط الأنشطة التقويمية والتي تُستخدم من أجل التأكد من تحقيق الأهداف في المستويات العليا ويبرز في هذا النشاط مُستوى «التركيب. »

كما يوجه النشاط بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية الطلبة إلى «استخدام أمهات الكتب سواء في مجال تفسير القرآن الكريم أو في مجال السيرة النبوية العطرة أو في مجال الشخصيات الإسلامية أو في مجال استخدام بعض المعاجم سواء داخل مكتبة المدرسة أو خارجها بنسب هي على التوالي (٩٪) كتاب الصف الثالث الإعدادي، (٨٪) كتاب الصف الأول إعدادي، (٦٪) كتاب الصف الثاني الإعدادي. وترى الباحثة أن في هذا النشاط فائدة جدّ عظيمة بالنسبة للمتعلمين من مُنطلق أن التعرف على أمهات الكتب في هذه المرحلة من مراحل التعليم يُساعد في تنمية قدرات المتعلمين على التعامل مع هذه الكتب العظيمة وينمي لديهم مهارات البحث العلمي مُبكرا.

كما نلحظ من جدول رقـم ٤ أن تسجيل السور والآيات القرآنية المقررة « تلاوة وحفظا» على أشرطة خاصة بالطلاب من الأنشطة التي توجه الكتب إليها بنسب على التوالي : (١٢٪) كتاب الصف الأول الإعدادي ، و(١٠٪) كتاب الصف الثاني الإعدادي ، و(٩٪) كتاب الصف الثالث الإعدادي . وترى الباحثة أن تعويد الطالب على تسجيل السور والآيات القرآنية المقرره «تلاوة أو حفظا» على أشرطة خاصة به أمر يجعل الطالب يتدرب على إجادة تلاوة القرآن الكريم وأحكامه من خلال السور والآيات القرآنية المقررة عليه ضمن المنهج وفي هذا التشجيع حافز له على المراجعة لدروسه أولا بأول خاصة لو باشر المعلم بنفسه مُتابعة الطلبة في تأدية المطلوب منهم في هذه الأنشطة .

وتؤكد الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية على توجيه المتعلمين على «استخراج أحكام التجويد المتضمنة بالسور والآيات القرآنية المقررة ضمن المنهج مع تحديد مواضعها وتدوين هذه الأحكام في كراسة النشاط الخاصة بهم «بنسب هي على التوالي : (١١٪) كتاب الصف الثالث إعدادي ، و(١٠٪) كتاب الصف الثاني الإعدادي ، و(٨٪) كتاب الصف الأول الإعدادي . ولا شك أن تعويد الطالب والتأكيد عليه من خلال هذا النشاط يُؤدي ضمنا إلى تدريبه على إجادة أحكام التجويد مما يعمل على إتقانه لتلاوة القرآن الكريم على أفضل وجه .

كما تُوجه الأنشطة المتعلمين إلى التعود على تقويم ذاتهم تقويما ذاتيا فيما يتعلق بأدائهم لحفظ وتلاوة السور والآيات المقررة ضمن المنهج بنسب تتراوح بين (١٠٪) في كتاب الصف الثاني الإعدادي ، و(٩٪) في كتاب الصف الثالث الإعدادي ، ولا يوجد هذا النشاط ضمن كتاب الصف الأول الإعدادي . وترى الباحثة أن تعويد الطالب على تقويم نفسه ذاتيا من خلال هذا النشاط يعمل على تدريبه تدريجيا على تكوّن ملكة النقد والقدرة على التقويم الذاتي ، والتمييز بين الصواب والخطأ ، كما تُنمي لديه الإحساس بالمسؤولية من ناحية وبالموضوعية من ناحية أخرى ، كما تعمل على تعويده الطموح إلى الأفضل دائما ، وحبذا لو تضمن كتاب الصف الأول الإعدادي هذا النشاط ليتدرب الطالب عليه منذ التحاقه بالصف الأول من المرحلة الإعدادية . ويدخل هذا النشاط تحت نمط «التقويم الذاتي» وهو من أنماط الأنشطة التقويمية التي سبقت الإشارة إليها ، حيث يُعد استخدام هذا النمط من الأنشطة التقويمية سمة هامة في التعليم لأنه يُعمل على مُساعدة المتعلمين وإتاحة الفرصة

لهم لتقويم أنفسهم ذاتيا .

كما تتضمن الأنشطة بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية ما يلي : «تسجيل بعض الأحاديث النبوية الشريفة على أشرطة خاصة بالمتعلمين بعد إجادة حفظها ، » و«كتابة بعض الأدعية بعد حفظها في كراسة النشاط» و«عمل نماذج ومُجسمات وخرائط» لبعض الموضوعات ضمن المنهج مثل مواقع «الغزوات الإسلامية ، » و«أماكن أداء مناسك الحج» إضافة إلى «جمع صور مُتعلقة ببعض الموضوعات المقررة» بنسب تتراوح ما بين ٤٪ و ٨٪ ، بمختلف كتب المرحلة الإعدادية ، ويدخل هذا النشاط عمل «النماذج والمجسمات» تحت نمط «أنشطة المشاريع» التي سبقت الإشارة إليها .

وترى الباحثة أن هذه النسب حتى ولو كانت بسيطة إلا أن كُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية في توجيهها لمثل هذه الأنشطة تُسهم ولا شك بصورة فعالة في تحسين الأداء الأكاديمي المتُمثل في التحصيل الدراسي ، سواء أكان في التحصيل العلمي أو اللغوي ، كما أن مثلُ هذه الأنشطة تعمل على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية ليكون دوره أكثر إيجابية في عملية التعلم الذاتي .

ومع ذلك ، فإن الباحثة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تُطالب بمزيد من الاهتمام بالأنشطة لإعطائها مساحة أكبر ، لأن بعضا من هذه الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية الحالية لم تُعط الحجم المطلوب لها رغم أهميتها للمتعلم في هذه المرحلة بالذات مثل : «الأنشطة التقويمية القائمة على الملاحظة . » وحبذا لو باشر المعلم بنفسه الإشراف على الأنشطة المطلوب إنجازها مثل «زيارة الطلاب للمكتبة المدرسية» أو غير ذلك مما يُطلب منهم ، فالمعلم الناجح هو الذي يُمد عمله خارج الفصل الدراسي عن طريق تنظيم الجماعات والإشراف على أدائها وتقويمها ، حتى تزداد فاعلية المعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه لارتباط هذه المناشط ببقية أجزاء المنهج الدراسي ، فهو بذلك يفتح الآفاق لطلابه لتنمو قُدراتهم وميولهم ومواهبهم . ولا بأس من أن يُناقشهم ويتفق معهم على أهمية النشاط المراد القيام به وعلى القواعد التي يجب اتباعها ، وأن يتأكد من خلال إشرافه عليهم أنهم يقومون بمسؤولياتهم كاملة [٥٠ ، ص١٤٢] .

د - أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على : «ما مدى ارتباط الأسئلة والأنشطة بالأهداف الخاصة بموضوعات الوحدات الدراسية المتضمنة بكُتب التربية

الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

قبل عرض النتائج الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال تود الباحثة الإشارة إلى أنه نظرا للعلاقة الوثيقة بين الأهداف والتقويم، فمن المعروف أن الأهداف تُحدد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم، والأسئلة والأنشطة باعتبارهما جُزءا من التقويم يبْينان مدى تحقيق أو بلوغ هذه الأهداف، ومن منُطلق أن الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية اشتملت على مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية، وعدد من الأنشطة المتنوعة، لذا فإنه يُفترض أن تتناول تلك الأسئلة والأنشطة على اختلافها نتائج التعلم التي تُشير إليها الأهداف الخاصة التي تصدرت الوحدات الدراسية المتضمنة بتلك الكتب،[٦] وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بما يلي:

- مُطابقة الأهداف الخاصة بكل وحدة من الوحدات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية وعددها ١٢ وحدة دراسية بالأسئلة والأنشطة الخاصة بكُل موضوع من الموضوعات التي تضمنتها هذه الوحدات بهدف التعرف على شمول أو قصور تلك الأسئلة والأنشطة للجوانب التي تضمنتها ونصت عليها الأهداف الخاصة بكل وحدة.

وجدول رقم ٥ يوضح عدد الوحدات والأهداف والأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة.

جدول رقم ٥. عدد الواحدت والأهداف والأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية.

الكتاب / الصف	عدد الوحدات	عدد الأهداف الخاصة بالواحدات	عدد الأسئلة «مقالية - موضوعية»	عدد الأنشطة
الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٢١٤	٤٨١	٢٥
الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	١٩٢	٤١٢	٥٠
الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	١٨٤	٣٣١	٥٥
المجموع	١٢	٥٩٠	١٢٢٤	١٣٠

٦ ملحق رقم ٢ نماذج من الأهداف الخاصة المتضمنة بموضوعات الوحدات الدراسية بكتب التربية الإسلامية ونماذج من الأسئلة والأنشطة.

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٥ يتضح ما يلي :

- أن عدد الأهداف المتضمنة بكتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بجزأيه «الأول والثاني» بلغ ٢١٤ هدفا، في حين بلغ عدد الأسئلة ٤٨١ سؤالا ما بين أسئلة «مقالية وموضوعية» بأنواعها المختلفة، كما تضمن الكتاب ٢٥ نشاطا مُنوعا.

- أن عدد الأهداف التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي بجزأيه «الأول والثاني» بلغ ١٩٢ هدفا، و٤١٢ سؤالا ما بين «مقالي وموضوعي،» و٥٠ نشاطا.

- أن عدد الأهداف التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي بجزأيه «الأول والثاني» بلغ ١٨٤ هدفا، و٣٣١ سؤالا ما بين «مقالي وموضوعي،» و٥٥ نشاطا.

- ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن الأهداف المتُضمُنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية والتي بلغ مجموعها الكُلي ٥٩٠ هدفا تُؤكد في مُجملها على النواتج التعليمية التي يُمكن قياسها وملاحظتها لدى المتعلمين مما يُتيح الفرصة للتعرف على مدى استفادة المتعلمين منها، إضافة إلى أنها جاءت مُتسقة مع الأهداف العامة لمناهج التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية كما نصت عليها وثيقة مناهج التربية الإسلامية المطورة.[٧]

- أن الأهداف تضمنت في مُجملها الجوانب المعرفية والعاطفية والمهارية، إلا أنه يُلاحظ أن التركيز في الأسئلة « المقالية - الموضوعية» انصب على الجانب المعرفي من «تذكر، فهم، تطبيق،» على حساب الجوانب الأخرى من «تحليل وتركيب وتقويم.»

- أن الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية ارتبطت في مُعظمها ارتباطا وثيقا بالأهداف الخاصة بالوحدات المتضمنة بهذه الكتب، إلا أن هذا الارتباط ركز بالدرجة الأولى على المستويات المعرفية «الدنيا» كما سبقت الإشارة، وخلا - إلا فيما ندر - من المستويات التي تتطلب التحليل، والنقد،

---

٧ ملحق رقم ٣ أهداف مناهج التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما وردت في وثيقة المناهج ١٩٩٢م، ٢٠-٢٢.

والاقتراح، وإبداء الرأي، وإعادة التصنيف بصورة جديدة من غير الالتزام بترتيب معلومات الكتاب.

- أن الأنشطة التقويمية بكُتب التربية الإسلامية بلغت في مُجملها ١٣٠ نشاطا تقويميا تنوع في مجالات عدة، وأن مُعظم هذه الأنشطة ركز على الجوانب المهارية التي تضمنتها الأهداف الخاصة بالموضوعات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية، مما يُكمل النقص في مجال المستويات التي لم تُركز عليها الأسئلة في هذا الجانب، ولا شك أن تنوع الأنشطة له أثر كبير في تنمية الخبرات الذاتية التي تُعزز ما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومعارف ومهارات في مُختلف الجوانب، وترى الباحثة أهمية الإشراف المباشر من المعلم على مثل هذه الأنشطة ليُساهم في التخطيط لها سواء داخل المدرسة أو خارجها، لما لها من أهمية في تحقيق أهداف المنهج من مُنطلق كونها مُؤشرات نستطيع من خلالها أن نحكم على مُستوى أداء المتعلم.

- مما يُحمد لكُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية توافر عُنصر الاستمرارية الذي وفرته في مجال الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بها، حيث أعقب كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بهذه الكتب مجموعة من الأسئلة التقويمية التي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق أداء أفضل للمتعلم. كما أنها تضمنت مجموعة من الأنماط المختلفة للأنشطة التقويمية مثل: نمط المشاريع - التقويم الذاتي - الأنشطة الأدائية - التقويم الشفوي - التقويم القائم على استخدام الورقة والقلم.

وفي ضوء ما تقدم من نتائج يتضح لنا أنه ينبغي ألا يقتصر الأمر على إعداد الكتب بل ينبغي مُتابعتها حتى بعد تقرير استخدامها من أجل مزيد من الملاحظة الدقيقة على المستوى الإجرائي، والعمل على أن يُساير الكتاب ما يجد من ظروف وعوامل في الميدان كما سبقت الإشارة لذلك، فوصول الكتاب مطبوعا في أفضل صورة وبأحسن طريقة إلى أيدي المعلمين والمتعلمين يُعتبر في الواقع بداية عملية فنية تربوية جديدة هي «المتابعة،» وهذه العملية الجديدة حلقة أساسية في تُقويم الكتاب المدرسي وبدونها يضيّع على العمليات السابقة في التقويم كثير من مزاياها [٥١، ص ١٥٣].

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تُوصي الباحثة بما يلي :

١ -التأكيد على أهمية إخضاع الكتب الدراسية الجديدة لفترة «تجريب ومتابعة» قبل تقرير استخدامها للتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من ناحية، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها من ناحية أخرى.

٢- إعادة النظر في صياغة الأسئلة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية لإحداث نوع من التوازن بين عدد الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية المختلفة من ناحية، وزيادة المساحة للأسئلة التي تقيس المستويات العليا من المعرفة في مجالات «التحليل، التركيب، والتقويم» من ناحية أخرى.

٣- الاهتمام بإدخال أنماط جديدة من الأسئلة تتطلب إعمال الفكر والتصرف والتطبيق والتحليل والنقد وإبداء الرأي وتصنيف الحقائق بصورة جديدة من غير الالتزام بترتيب معلومات الكتاب وأسلوبه.

٤- الاهتمام بإحداث توازن حقيقي بين الأسئلة والأنشطة التقويمية لتتضمن نواتج التعلم في الجوانب بمختلف مجالاتها : المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

٥- إعداد بنك أسئلة لمختلف الموضوعات التي تتناولها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بحيث يُغطي جميع الجوانب التعليمية وكُل أجزاء الموضوعات المقررة، وتوظيفه لمساعدة المعلمين والمعلمات للحصول على أكبر قدر مُمكن من النماذج للأسئلة بمختلف أنواعها ومُستوياتها بما يكفل تحقيق التقويم الشمولي للمتعلمين.

٦- تنظيم برامج تدريبية مُتابعة للمعلمين والمعلمات للتدريب على إعداد وصياغة الأسئلة بأنواعها المختلفة لتغطية الجوانب التي لا تشملها الأسئلة التقويمية ضمن الكتب المدرسية المقررة في مختلف المراحل التعليمية.

٧- تخصيص مساحة من الجدول الدراسي ليسمح للوفاء بمتطلبات الأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية تحت إشراف وتوجيه ومُتابعة وتُقويم من مُعلمي ومُعلمات المادة بهذه المرحلة.

٨- الاهتمام بتدريب المعلمين والمعلمات على عملية توجيه الأسئلة التي تُنمي التفكير

الناقد، والتفكير الإبداعي بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين بما يعمل على مُساعدتهم لحل المشكلات التي قد يُواجهونها وتتطلب منهم قُدرات عليا في التفكير.

٩- إعداد «دليل للمعلم» يُصاحب الكتاب المدرسي يشتمل على عدد من الأنشطة التقويمية من أسئلة بمختلف المجالات - وخبرات تربوية متنوعة - مُتصلة بالموضوعات التي تضمنها الكتاب المدرسي وطريقة تنفيذها داخل وخارج المدرسة مع إرشادات لتعديل المسار في ضوء ما يتحقق من أهداف مرحلية.

١٠- تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية الإفادة من المواقف الوظيفية من خلال الأنشطة التقويمية بما يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية بالشكل المطلوب.

المقترحات

تُثير الدراسة الحالية عددا من المشكلات التي يُمكن بحثها، لذا تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات الميدانية للتعرف على ما يلي :

١- آراء المعلمين والمعلمات من جهة والموجهين والموجهات وأولياء الأمور من جهة أخرى حول مدى ملاءمة الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في ترسيخ القيم، والاتجاهات والميول، وكذلك الممارسات المرغوب فيها كالتفكير الناقد، وحب الاستطلاع، والبحث عن المعرفة، من خلال الكتب والمراجع والمصادر المختلفة المتوافرة بمكتبة المدرسة، أو المكتبات الأخرى خارج المدرسة.

٢- آراء كُل من المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في المرحلة الإعدادية حول طبيعة الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة.

٣- مدى كفاية الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية للمادة التعليمية المتضمنة بهذه الكتب.

٤- آلية تنفيذ الطلاب والطالبات للأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

ملحق رقم ١. نتائج تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المطورة في الرحلة الإعدادية بدولة قطر

جدول رقم م ١-١. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال: مقالي	نوعية السؤال: موضوعي	الأنشطة	المجموع
١ع جـ١	الأولى «الإيمان بالله وعباده»	- تلاوة من سورة الكهف	٦١	٣	-	١	٤
		- الإيمان بالكتب السماوية		٦	٣	-	٩
		- الجزاء من جنس العمل		٥	٢	-	٧
		- طاعة الله وحسن عبادته		١٠	١١	-	٢١
		- البيع		٥	١٠	-	١٥
		- تحريم الربا والحض على القرض الحسن		٩	٣	-	١٢
		- مُصعب بن عمير رضي الله عنه		٥	٥	-	١٠
		- الهجرة إلى المدينة المنورة		١٢	٤	-	١٦
		- التنظيم وإقامة المجتمع الإسلامي في المدينة		٦	٦	٢	١٤
		- تأثير الصديق					
		١٠		٦١	٤٤	٣	١٠٨
١ع جـ١	الثانية «العلم سبيل الإيمان الصحيح والخلق الفاضل»	- تلاوة من سورة الحجرات	٥٠	٤	-	٢	٦
		- الإيمان وقاية من الأمراض الاجتماعية		٣	٧	-	١٠
		- الكسب الطيب		٣	٦	-	٩
		- الإيمان بالله تعالى		٤	٤	٢	١٠
		- من صفات المؤمنين الصادقين		٤	٩	-	١٣
		- على كل مسلم صدقة		٤	٦	-	١٠
		- الطهارة		٥	٣	٢	١٠
		- أنواع المياه والاستنجاء		٦	٦	-	١٢
		- الوضوء		٤	٦	٣	١٣
		- بلال رضي الله عنه		٢	٦	-	٨
		- من أدب المجالس		٣	٦	-	٩
		- عبدالله بن مسعود		٤	٦	١	١١
		١٢		٤٦	٦٥	١٠	١٢١
المجموع	٢	٢٢	١١١	١٠٧	١٠٩	١٣	٢٢٩

جدول رقم م ١-٢. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال مقالي	نوعية السؤال موضوعي	الأنشطة	المجموع
١ع جـ٢	الأولى «من صفات المجتمع المسلم»	- الآيات من ١-١١ من سورة الجمعة	٥٤	٣	٣	٢	٨
		- من أحكام التجويد «الممدود»		-	-	-	-
		- وجوب التثبت من الأخبار		٥	٧	-	١٢
		- توحيد الله تعالى		٤	٥	١	١٠
		- حماية التوحيد		٣	٤	-	٧
		- الصلاة تكفر الذنوب		٥	٧	-	١٢
		- الصلاة		١١	٤	١	١٦
		- سجود السهو		٣	٦	-	٩
		- صلاة المسبوق		٧	٥	١	١٣
		- من حقوق الأخوة		٥	٥	-	١٠
		- آداب الطريق		٤	٥	-	٩
		- فاطمة الزهراء رضي الله عنها		١٠	-	١	١١
		- التقوى ميزان الفضل والكرامة		٥	١٠	١	١٦
		- الدعوة وثبات النبي ﷺ		١٠	٣	١	١٤
		١٤		٧٥	٦٤	٨	١٤٧
١ع جـ٢	الثانية «تقوى الله سعادة في الدنيا وفوز في الآخرة»	- سورة الحشر	٤٩	٥	-	١	٦
		- الله الخالق		٥	٣	١	٩
		- ثواب الغرس والزرع		٥	٧	-	١٢
		- الإيمان بالملائكة		٤	٩	-	١٣
		- صلاة المسافر		٥	٧	-	١٢
		- صلاة المريض		٣	٣	-	٦
		- صلاة الجنازة		٦	٣	١	١٠
		- خباب بن الأرث		٤	٨	-	١٢
		- مصير المؤمن ومصير الكافر		٤	٧	١	١٢
		- طلب العلم عبادة		٦	٣	-	٩
		- عاصم بن ثابت بن أبي الأقلح		٣	٥	-	٨
		- عرض النبي ﷺ نفسه على القبائل		٣	٥	-	٨
		- بيعة العقبة الثانية		٤	٩	-	١٣
		١٣		٥٧	٦٩	٤	١٣٠
المجموع ٢		٢٧	١٠٣	١٣٢	١٣٣	١٢	٢٧٧

جدول رقم م ١-٣. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي الجزء الأول «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال		الأنشطة	المجموع
				مقالي	موضوعي		
٢ع جـ١	الأولى «حقيقة الإيمان وشروطه»	- تلاوة من سورة الكهف الآيات من ١-٣١	٥٠	٣	–	٢	٥
				٤	٧	–	١١
		- الجزاء من جنس العمل		٥	–	١	٦
		- طاعة الله		٤	٣	٢	٩
		- البيع		٦	٦	–	١٢
		- تحريم الربا		٣	–	٢	٥
		- صاحب اللواء مصعب بن عمير رضي الله عنه		٦	٥	–	١١
		- الهجرة إلى المدينة		٦	٧	–	١٣
		- التنظيم وإقامة المجتمع		٨	٤	١	١٣
		- تأثير الصديق		٤	٤	٢	١٠
		١٠		٤٩	٣٦	١٠	٩٥
٢ع جـ١	الثانية «الثبات على الدين والجهاد في سبيله»	- تلاوة من سورة الكهف	٤٦	٥	–	٢	٧
		- القرآن الكريم		٥	٧	١	١٣
		- الأسوة الحسنة		٤	٦	١	١١
		- احترام الكبير والعطف على الصغير		٤	٣	٢	٩
		- الزكاة		٧	٥	٢	١٤
		- الأذان بالقتال		٤	٣	١	٨
		- الصراع مع المشركين		٧	٦	–	١٣
		- النصر من عند الله		٥	٦	١	١٢
		- غزوة أحد		٧	٦	٢	١٤
		- أم عمارة نسيبة بنت كعب رضي الله عنها		٥	٤	١	١٠
		- غزوة الخندق		٦	٦	٢	١٤
		- سلمان الفارسي رضي الله عنه		٥	٥	١	١١
		١٢		٦٤	٥٧	١٦	١٣٧
المجموع	٢	٢٢	٩٦	١١٣	٩٣	٢٦	٢٣٢

جدول رقم م ١-٤. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال: مقالي	موضوعي	الأنشطة	المجموع
٢ع جـ٢	الأولى «اتباع	- تلاوة من سورة الكهف					
	الأنبياء سبيل	الآيات ٦٠-١١٠	٥٠	٤	-	٢	٦
		- الإيمان بالرسل		١٣	٦	-	١٩
	سعادة الإنسان	- مسؤولية الإنسان عن عمله					
	في الدنيا	- المفلس الحقيقي		٤	٣	٢	٩
	والآخرة»	-العارية		٦	٥	٢	١٣
		- موقف اليهود من المسلمين		-	-	-	-
		- غزوة بني قينقاع		٥	٤	-	٩
		- غزوة بني النضير		٤	٦	١	١١
		- غزوة بني قريظة		٥	٦	-	١١
		- سعد بن معاذ رضي الله عنه		٦	٤	٢	١٢
		- فتح خيبر		٦	٦	١	١٣
		- إخلاص الإيمان وصواب العمل		٣	٥	١	٩
		- السبق		٥	٥	٢	١٢
		- من آداب الطعام والشراب		٦	٤	٢	١٢
		١٤		٦٧	٥٤	١٥	١٣٦
٢ع جـ٢	الثانية «مسؤولية	- تلاوة سورة الواقعة	٤٦	٤	-	٢	٦
	الإنسان عن عمله»	- الإسلام خاتم الأديان		٧	٦	١	١٤
		- حق المسلم على المسلم		٨	٥	٢	١٥
		- الوديعة		٥	٥	-	١٠
		- اللقطة		٥	٥	-	١٠
		- صلح الحديبية		٧	٤	١	١٢
		- أبو بصير رضي الله عنه		٤	٣	١	٨
		- أهمية الشورى		٥	-	٢	٧
		- خالد بن الوليد		٦	٦	-	١٢
		١٠		٥١	٣٤	٩	٩٤
المجموع	٢	٢٤	٩٦	١١٨	٨٨	٢٤	٢٣٠

جدول رقم م ١-٥. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي الجزء الأول «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال		الأنشطة	المجموع
				مقالي	موضوعي		
٣ع جـ١	الأولى «الإيمان عقيدة وعمل»	- تلاوة من سورة المؤمنون	٤٧	٥	-	١	٦
		- الشكر سبيل دوام النعم		٥	٤	٢	١١
		- إفساد وتأديب		٥	-	١	٦
		- مسؤولية الإنسان عن عمله		٤	٤	٢	١٠
		- من أكبر الكبائر		٥	٤	١	١٠
		- الاغتسال		٩	١١	-	٢٠
		- الحج		٨	٨	٢	١٨
		- الأضحية		٥	١١	-	١٦
		- فتح مكة		٦	٤	١	١١
		- عائشة بنت أبي بكر رضي الله عنها		٤	٤	١	٩
		١٠		٥٦	٥٠	١١	١١٧
٣ع جـ١	الثانية «من خصائص المجتمع المسلم»	- تلاوة من سورة المؤمنون	٥٢	٣	-	١	٤
		- تلاوة من سورة النور		٤	-	١	٥
		- من أسس بناء المجتمع المسلم		٥	-	٢	٧
		- حقيقة الإيمان بالله		٥	-	١	٦
		- الشقائق		٦	-	١	٧
		- فضل صلاة الجماعة		٥	٧	٢	١٤
		- الإيمان باليوم الآخر		١٠	٧	١	١٨
		- الصيد		٤	٥	١	١٠
		- غزوة حنين ٨هـ		٦	٥	١	١٢
		- غزوة تبوك ٩هـ		٤	٤	-	٨
		- أنس بن مالك رضي الله عنه					
		١١		٥٢	٢٨	١١	٩١
المجموع	٢	٢٢	٩٩	١٠٨	٧٨	٢٢	٢٠٨

جدول رقم م ١-٦. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال مقالي	نوعية السؤال موضوعي	الأنشطة	المجموع
٣ع جـ٢	الأولى «سبيل الرشاد والنجاة»	- تلاوة من سورة النور	٥٠	٢	-	٢	٤
		- التقوى سبيل تدفق النعم		٦	٣	٢	١١
		- الكفر سبيل النقم		٦	-	١	٧
		- المؤمن القوي أحب إلى الله		٧	٢	٢	١١
		- الإيمان بالقدر		٥	٣	١	٩
		- الربا		٦	٤	١	١١
		- الميسر		٦	-	١	٧
		- عام الوفود		٦	٣	-	٩
		- حجة الوداع		٤	٣	٢	٩
		- مرض الرسول ﷺ		٦	٥	-	١١
		- أبو عبيدة رضي الله عنه		٤	٦	-	١٠
		١١		٦٧	٥٤	١٥	١٣٦
٣ع جـ٢	الثانية «من صفات المسلم»	- تلاوة من سورة لقمان	٣٥	٣	-	٣	٦
		- أصناف الناس		٦	-	٢	٨
		- النضر والتفكر في الكون		٤	-	٢	٦
		- العمل كرامة للمؤمن		٥	٣	٣	١١
		- من أخلاق الجاهلية		٥	-	٢	٧
		- الاحتكار		٦	-	٢	٨
		- الغش		٦	٤	-	١٠
		- حق اختيار الأصدقاء		٥	٤	-	٩
		- من أخلاق الرسول ﷺ		٤	-	٢	٦
		- أنس بن النضر رضي الله عنه		٣	-	٤	٧
		١٠		٤٧	١١	٢٠	٧٨
المجموع	٢	٢١	٨٥	١١٤	٦٥	٣٥	٢١٤

ملحق رقم ٢. نماذج لبعض الأهداف، والأسئلة، والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

أولا: أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية

جدول رقم م ٢-١. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى»	-يُفسر المفردات الجديدة في سورة الصف - يُعبر بأسلوبه عن المعنى الإجمالي لحديث «الصيام جُنة» - يُعرف براوي الحديث أبي هريرة رضي الله عنه - يشرح بأسلوبه كيفية التأدب في مجلس الرسول ﷺ - يُعدد الأوامر والنواهي التي وردت في الآيات الكريمة «١-٥» من سورة الحجرات - يحكي قصة محاولة أبرهة هدم الكعبة - يُحدد المقصود بكل من: الحجابة - السقاية - الرفادة - يضرب أمثلة تدل على حكمة النبي ﷺ ورجاحة عقله وأمانته وصدقه - يحدد موقف السيدة خديجة رضي الله عنها - بعد نزول الوحي - من الرسول ﷺ - يعرف بالسيدة خديجة بنت خويلد رضي الله عنها، ودورها في الدعوة إلى الله	٥-٧
الصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الثانية»	- يتلو سورة الحجرات تلاوة سليمة مجوَّدة - يذكر سبب تسمية سورة الحجرات بهذا الاسم - يضرب أمثلة لكل من: الإخفاء الشفوي - الإدغام الشفوي - الإظهار الشفوي - يعبر بأسلوبه عن المعنى الإجمالي للآية «٣٥» من سورة الأحزاب - يذكر نبذة عن راوي الحديث عبدالله بن قيس رضي الله عنه - يستنتج ثمرات النظافة للإنسان المسلم - يحدد المقصود بكل من: الماء الطهور - الماء الطاهر - الماء النجس - الاستنجاء - يعدد آداب قضاء الحاجة - يعدد شروط الوضوء - يكتب موضوعا قصيرا تحت عنوان: النظافة وأهميتها في حياة المسلم	٦٧-٦٩

جدول رقم م ٢-٢. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الأول الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى»	- يقرأ سورة الجمعة قراءة سليمة مجودة - يلخص بأسلوبه المعنى الإجمالي لسورة الجمعة - يعرِّف المد لغة واصطلاحا - يفرق بين المد الأصلي والمد الفرعي - يضرب أمثلة للمد الطبيعي وللمد الفرعي بأنواعه - يعدد الأوامر والنواهي التي وردت في الآيات من ٦-٨ من سورة الحجرات - يذكر نبذة عن راوي الحديث أبي هريرة رضي الله عنه - يطبق سجود السهو عمليا - يعلل اهتمام الإسلام بصلاة الجماعة - يشرح كيف بدأت دعوة النبي ﷺ إلى الإسلام - يصف حال المسلمين المحاصرين في الشِّعْبِ	٥-٧
الصف الأول الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الثانية»	- يفسر المفردات الجديدة في الآيتين الكريمتين ٢٥٩ و ٢٦٠ من سورة البقرة - يستنتج ما ترشد إليه الآيتان الكريمتان ٢٥٩ و ٢٦٠ من سورة البقرة - يعبر بأسلوبه عن المعنى الإجمالي لحديث «ثواب الغرس والزرع» - يعدد بعض وظائف الملائكة - يذكر المقصود بكل من: صلاة المسافر - صلاة المريض - صلاة الجنازة - يحفظ حديث «طلب العلم» حفظا جيدا - يذكر بعض مواقف النبي ﷺ في سبيل تبليغ الدعوة إلى الناس - يعبر بأسلوبه عن مُجمل أحداث بيعة العقبة الكبرى «الثانية»	٦٩-٧١

جدول رقم م ٢-٣. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثاني الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثاني الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى»	- يعبر بأسلوبه عن قصة أصحاب الكهف - يعلل كل حكم يستخرجه من أحكام التجويد - يذكر المقصود بالكتب السماوية - يُقارن بين القرآن الكريم والكتب السماوية التي سبقته من حيث: اختصاصها بأقوام معينين، وما دخلها من تحريف - يُعلل إنزال الله تعالى الكتب السماوية للناس - يُعدد أهم ما يستفاد من حديث «الجزاء من جنس العمل» - يُلخص اعتناق مصعب بن عمير رضي الله عنه للإسلام وموقف أمه من ذلك - يُعلل هجرة الرسول ﷺ وصاحبه رضي الله عنه إلي المدينة المنورة -يُلخص كيف تمت الهجرة إلى المدينة - يستنتج العبر والعظات من هجرة الرسول ﷺ إلى المدينة - يُعبر بأسلوبه عن اهتمام الرسول ﷺ بتنظيم المجتمع الإسلامي في المدينة المنورة - يُعطي أمثلة من الواقع حول تأثير الصديق في صديقه	١١-١٤
الصف الثاني الإعـدادي الجزء الأول «الوحدة الثانية»	- يستخرج ما يتعلق بأحكام الميم الساكنة والميم والنون المشددتين في الآيات الكريمة من سورة الكهف - يعلل كل حكم من أحكام التجويد التي يستخرجها - يشرح كيف تم تدوين القرآن الكريم - يذكر سبب تسمية سورة الأحزاب بهذا الاسم - يُعرف كلا من المفاهيم الآتية: الزكاة - عروض التجارة، المؤلفة قلوبهم - الرقاب - الغارمين - ابن السبيل - صدقة التطوع - البيع - الربا - القرض - يُعلل لماذا قَرن الله سبحانه وتعالى بين الزكاة والصلاة في مواضع كثيرة من القرآن الكريم - يُصنف الأموال التي تجب فيها الزكاة - يذكر نبذة مختصرة عن حياة نسيبة بنت كعب رضي الله عنها - يقارن بين موقف المؤمنين الصادقين وموقف المنافقين في غزوة الأحزاب - يعبر بأسلوبه عن قصة إسلام سلمان الفارسي رضي الله عنه	٧٥-٧٧

جدول رقم م ٢-٤ . أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الثانية»	- يُفسر الكلمات الجديدة في الآيات الكريمة ٦٠-١١٠ من سورة الكهف - يُعبر بأسلوبه عن قصة موسى عليه الصلاة والسلام مع العبد الصالح - يذكر صفات الرسل عليهم الصلاة والسلام - يذكر بعض المعجزات التي أيد الله تعالى بها رسله عليهم الصلاة والسلام - يذكر أسماء الرسل الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم - يذكر حكم العارية مع الدليل - يذكر بعض صور مكر اليهود ودهائهم ومحاولاتهم إيقاع الفتنة بين المسلمين - يذكر صورا من مواقف سعد رضي الله عنه في الجهاد في سبيل الله - يعدد الآداب التي يتقيد بها المسلم عند طعامه وشرابه - يحفظ الأدلة على آداب الطعام والشراب حفظا جيدا	٩-١١
الصف الثاني الإعدادي «الوحدة الثانية»	- يقرأ سورة الواقعة قراءة سليمة مجودة - يذكر أهم ما تضمنته سورة الواقعة - يذكر سبب نزول قوله تعالى: ﴿ما كان محمدٌ أبا أحد من رجالكم﴾ - يُعرف براوي الحديث البراء بن عازب رضي الله عنه - يُعرف كلا من: الوديعة - اللقطة - يذكر حكم كل من: الوديعة - اللقطة، والأدلة من السنة النبوية على ذلك - يُلخص موقف قريش من عمرة الرسول ﷺ - يذكر قصة إسلام أبي بصير رضي الله عنه في مكة وفراره إلى المدينة المنورة - يشرح أهمية الشورى ودورها في قيادة الأمة - يحفظ حديث «إتقان العمل قربة إلى الله» حفظا جيدا	٧٧-٧٩

جدول رقم م ٢-٥. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثالث الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثالث الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى»	- يذكر سبب تسمية سورة الإسراء بهذا الاسم - يُعبِّر بأسلوب عن المعنى العام للآيات الكريمة من ١-٧٤ من سورة المؤمنين - يُعبر بأسلوبه عن المعنى العام لحديث «من أكبر الكبائر» - يعدد شروط الغسل وكيفيته - يعدد شروط وجوب الحج، وأركانه، وواجباته - يحدد المواقيت المكانية للحج - يذكر نبذة عن نسب عائشة رضي الله عنها وعلمها وفقهها - يعطي أمثلة عن زهد السيدة عائشة رضي الله عنها ورحمتها بالناس	٥-٧
الصف الثالث الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الثالثة»	- يذكر سبب تسمية سورة النور بهذا الاسم - يذكر أهم الحقوق التي ضمنها الإسلام للمرأة - يستنتج الحكمة من صلاة الجماعة - يعدد أركان الإيمان - يعدد بعض علامات الساعة مع الدليل من السنة على ذلك - يستنتج الحكمة من ذكر الرسول ﷺ علامات الساعة - يذكر قصة أبي بن خلف مع الرسول ﷺ والدليل على البعث من القرآن الكريم - يعبر بأسلوبه عن ثبات النبي ﷺ في غزوة حنين - يقارن بين موقف المنافقين وموقف البكائين في غزوة تبوك	٧٩-٨١

جدول رقم م ٢-٦. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثالث الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثالث الإعـدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى»	- يقرأ الآيات الكريمة من الآية ٣٠ إلى نهاية سورة النور قراءة سليمة مجودة - يذكر سبب تسمية سورة الأعراف بهذا الاسم - يذكر سبب تسمية سورة النحل بهذا الاسم - يشرح الحديث المؤمن القوي شرحا وافيا - يعدد ثمرات الإيمان بالقدر - يعرف كلا من المصطلحات الآتية : الربا - الميسر - ربا النسيئة - ربا الفضل - الأنصاب - الأزلام - يعلل تحريم الإسلام للربا - يحدد المقصود من المصطلحات التالية : يوم التروية - يوم عرفة - أيام التشريق - الهَدْي - يشرح أثر وفاة النبي ﷺ على الصحابة رضي الله عنهم - يعطي أمثلة على جهاد وزهد أبي عبيدة رضي الله عنه	٥-٧
الصف الثالث الإعـدادي الجزء الثاني «الوحدة الثانية»	- يستنتج أهم ما تضمنته سورة لقمان من أمور - يعدد بعض صفات المنافقين - يعبر بأسلوبه عن المعنى العام للآية - يحفظ حديث «العمل كرامة للمؤمن» حفظا جيدا - أن يعرف كلا من : الاحتكار - الغش - أن يستنتج سبب تحريم الإسلام للاحتكار - أن يعدد أضرار الاحتكار وآثاره على الفرد والمجتمع - يشرح أهمية اختيار الصديق الصالح والبعد عن السيىء - يكتب موضوعا حول أخلاق الرسول ﷺ ويضرب أمثلة على كل خلق - يذكر نبذة عن حياة أنس بن النضر رضي الله عنه وجهاده في سبيل الله	٦٧-٦٩

ثانيا: فيما يتعلق بالأسئلة

جدول رقم م ٢-٧. نماذج من «الأسئلة التقويمية» المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية.

الصف / الكتاب	الأسئلـــــة	رقم الصفحة
كتاب الصف	١- اذكر أهم ما تضمنته سورة الصف من توجهات ربانية	١٢
الأول الإعدادي	٢- اذكر ثلاثة أمور تستفاد من حديث «الصيام جُنة»	٢٦
«الجزء الأول»	٣- عدد شروط وجوب الصوم؟	٣٢
	٤- بيّن الحكم فيما يأتي :	٣٨
	أ - أخرج زكاة الفطر عن زوجته [ ]	
	ب- أخرج زكاة فطره بعد صلاة العيد [ ]	`
	٥- لخص بإيجاز المعنى العام للآية الكريمة رقم ١١ من سورة الحجرات	٨
كتاب الصف	١- قارن بين الركن والواجب والسنة في الصلاة	٣٣
الأول الإعدادي	٢- استخرج من سورة الحشر بعض الأمثلة للمد الطبيعي والمد الفرعي	٧٩
«الجزء الثاني»	٣- ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة :	٩٣
	* حكم الإيمان بالملائكة :	
	- فرض كفاية	
	- سُنة مؤكدة	
	- فرض عين على كل مسلم	
	٤- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة فيما يأتي :	٩٧
	أ - يجمع المسافر صلاة الظهر والعصر جمع . . . . أو	
	ب - لا يقتدي المسافر الذي يقصر الصلاة بمقيم، فإن فعل ذلك وجب عليه	
كتاب الصف	١- فسّر كلا من المفردات التالية :	٢٢
الثاني الإعدادي	باخع نفسك - صعيدا جرزا - الرقيم - ملتحدا - كالمهل	
«الجزء الأول»	٢- اشرح مع التعليل العبارة التالي :	٢٧
	«إن الله تعالى تكفل بحفظ القرآن الكريم ولم يتكفل بحفظ الكتب السماوية السابقة»	
	٣- اكتب بأسلوبك ملخصا لحديث «الجزاء من جنس العمل»	٣١
	٤- عدد أركان عقد البيع؟	٣٩
	٥- قارن بين الجليس الصالح والجليس السوء؟	٧٢

تابع جدول رقم م ٢-٧.

الصف / الكتاب	الأسئلـــــة	رقم الصفحة
كتاب الصف الثاني الإعدادي «الجزء الثاني»	١- لخص بأسلوبك قصة صاحب الجنة مع صديقه	٨٤
	٢- استخرج من الآيات الكريمة من ٣٢-٥٨ ما تتضمنه من أحكام: الميم الساكنة أحكام النون والميم المشددتين	٨٤
	٣- حدد الأمور التي تجب فيها الزكاة	١٠٦
	٤- ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة فيما يأتي:	١١٠
	أ - كان الرسول ﷺ يجبر الناس على الدخول في الإسلام [ ]	
	ب- هاجر المسلمون إلى المدينة المنورة بعد أن أخذوا معهم جميع ممتلكاتهم [ ]	
	جـ- النصر دائما من عند الله يثبت به الحق، ويزيل الباطل [ ]	
	٥- علل هزيمة المسلمين في غزوة أحد	
كتاب الصف الثالث الإعدادي «الجزء الأول»	١- استخرج أحكام النون الساكنة والتنوين من الآيات الكريمة ٢٩-٣٧ من سورة المؤمنين وسجل أمام كل حُكم اسمه	١٦
	٢- اذكر نبذة عن حياة أبي بكر رضي الله عنه	٣٦
	٣- عدد شروط الغسل وسننه؟	٤٣
	٤- قارن بين الأضحية والعقيقة	٦٢
	٥- قارن بين وضع المرأة في الجاهلية ووضعها في الإسلام	١٠٦
كتاب الصف الثالث الإعدادي «الجزء الثاني»	١- عدد أنواع الربا ومثل لكل نوع؟	٤٣
	٢- اذكر الدليل من القرآن الكريم على تحريم الميسر	
	٣- عبّر بأسلوبك عن موقف أبي عبيدة رضي الله عنه في غزوة أحد	٦٤
	٤- عرف المقصود بالغش لغة وشرعا؟	١٠٠
	٥- ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة فيما يأتي:	١٠٣
	أ - يؤثر الصديق في صديقه لملازمته له [ ]	
	ب- الصديق الصالح يؤثر في صديقه أما الفاسد فلا يؤثر [ ]	
	جـ- ينبغي على المسلم أن يختار الصديق الصالح الخلوق [ ]	

ثالثا: فيما يتعلق بالأنشطة

جدول رقم م ٢-٨. نماذج من «الأنشطة التقويمية» المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية.

الصف والكتاب	الأنشطة	رقم الصفحة
كتاب الصف الأول الإعدادي «الجزء الأول»	١- بعد إجادتك لتلاوة سورة الصف سجلها بصوتك على شريط خاص بك واستمع لتلاوتك. وسجل في كراسة نشاطك ملاحظاتك على ذلك	١٢
	٢- اكتب موضوعا في كراسة نشاطك حول السيدة خديجة رضي الله عنها	٦٥
	٣- اكتب موضوعا لا يتجاوز عشرة أسطر تحث فيه زملاءك على النظافة	١٠٥
	٤- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه مستعينا بكتب التراجم المتوافرة في مكتبة المدرسة	١٢٣
كتاب الصف الأول الإعدادي «الجزء الثاني»	١- أعد تلاوة سورة الجمعة واستخرج منها أهم التوجيهات الربانية ودونها في كراسة نشاطك	١٢
	٢- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا توضح فيه الآثار التي تتركها الصلاة على من يلتزم بها	٣٣
	٣- سجل الآيتين الكريمتين ٢٥٩-٢٦٠ من سورة البقرة على شريط خاص بك بعد إجادتك لتلاوتهما ثم استمع إليه مرات للتأكد من حفظك الجيد لهما	
	٤- بعد فهمك لموضوع درس صلاة الجنازة، دون في كراسة نشاطك ما تقوله عند تعزية المصاب المسلم، وما يقوله هو لك	
كتاب الصف الثاني الإعدادي «الجزء الأول»	١- سجل بصوتك على شريط خاص بك سورة الكهف واستخرج منها بعض الأمثلة التي تحتوي على حكم للنون الساكنة والتنوين، وحدّد الحكم في كل مثال من الأمثلة التي استخرجتها	٢٢
	٢- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا حول حقوق الأخوة الإسلامية من خلال القيم والصفات التي تناولها الحديث الشريف	٣١
	٣- عُد إلى تفسير القرآن الكريم لابن كثير المجلد الثاني وانظر فيه تفسير الآية الكريمة رقم ٧٩ من سورة المائدة وسجل في كراسة نشاطك ما قاله الرسول ﷺ توضيحا لهذه الآية الكريم	٩٧
	٤- ضع في كراسة نشاطك صورا لبعض الأموال التي يجب فيها الزكاة	١٠٧
	٥- ارسم في كراسة نشاطك مصورا لمكان معركة أحد، وحدد عليه موقع جبل الرماة وجبل أحد	١٣٣

تابع جدول رقم م ٢-٨.

الصف والكتاب	الأنشطة	رقم الصفحة
كتاب الصف الثاني الإعدادي «الجزء الثاني»	١- عد إلى كتاب التربية الإسلامية، وانقل منه التعريف الخاص بأبي هريرة رضي الله عنه وسجل ذلك في كراسة نشاطك	٣٠
	٢- ضع في كراسة نشاطك صورا لبعض الأشياء التي يستعيرها الناس بعضهم من بعض	٣٣
	٣- عد إلى أي كتاب في السيرة النبوية العطرة من المتوافرة بمكتبة مدرستك وانقل منه تعريفا لحادثة بئر معونة	٤٣
	٤- عد إلى كتاب *صفة الصفوة* لابن الجوزي وانقل منه دعاء سعد بن معاذ رضي الله عنه الذي دعا به بعد أن حكم في بني قريظة وما قاله ﷺ عندما مات سعد رضي الله عنه، وسجل ذلك في كراسة نشاطك	٥٣
	٥- عد إلى مكتبة مدرستك واستعن بكتب السيرة المتوافرة فيها ثم اكتب موضوعا قصيرا حول موقف اليهود من الرسول ﷺ مبينا إحسانه إليهم وخيانتهم له	٦١
	٦- عد إلي كتاب *أسد الغابة في معرفة الصحابة* واكتب موضوعا قصيرا في كراسة نشاطك عن السيدة عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما	١٢٤
كتاب الصف الثالث الإعدادي «الجزء الأول»	١- استخرج ما يتعلق بأحكام النون الساكنة والتنوين والمدود بأنواعها من الآيات الكريمة ١٢-١٥ من سورة الإسراء وسجل أمام كل حكم اسمه وموضعه في كراسة نشاطك	٣٢
	٢- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا حول واجب المسلم نحو والديه في حياتهما وبعد مماتهما مستعينا بما في مكتبة المدرسة من كتب ومراجع حول هذا الموضوع	٣٧
	٣- بعد إجادتك قراءة حديث «فضل صلاة الجماعة» سجله بصوتك على شريط خاص بك، ثم استمع إليه مرات عدة لتتأكد من حفظك له	١١٢
	٤- اكتب في كراسة نشاطك الآيات التي تؤكد أن الأنبياء السابقين دعوا أقوامهم إلى الإيمان بالله واليوم الآخر مستعينا *بالمعجم المفهرس لآيات القرآن الكريم* لمحمد فؤاد عبدالباقي	١٢٢
	٥- عد إلى سورة التوبة، وانقل منها الآيات المتعلقة «بغزوة حنين،» واكتبها في كراسة نشاطك	١٣٣
كتاب الصف الثالث الإعدادي	١- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا حول مساوىء الربا وأضراره على الفرد والمجتمع مستعينا بالكتب المتوافرة في مكتبة مدرستك	٤٣

تابع جدول رقم م ٢-٨.

الصف والكتاب	الأنشطة	رقم الصفحة
«الجزء الثاني»	٢- عد إلى كتب السيرة المتوافرة في مكتبة المدرسة وابحث فيها عن أقوال الرسول ﷺ في حجة الوداع واكتبها في كراسة نشاطك	٥٤
	٣- اكتب في كراسة نشاطك ما تضمنته وصية لقمان لابنه كما وردت في سورة لقمان	٧٥
	٤- اكتب موضوعا قصيرا حول الاحتكار: آثاره وأضراره على الفرد والمجتمع مستعينا بالكتب المتوافرة حول الموضوع في مكتبة المدرسة مبينا رأيك الشخصي في الاحتكار والمحتكرين	٩٧

ملحق رقم ٣. أهداف مناهج التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

أهداف مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر*

تهدف مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية إلى تحقيق ما يأتي:

١- تعميق إيمان المتعلمين بأركان الإيمان عن اقتناع عقلي ونزوع وجداني يقوم على إدراك هذه الأركان، وثمرات الإيمان في حياة الإنسان وأثرها في استقامة الحياة.

٢- تفهم المتعلمين لحكمة الخلق والحياة، وتتابع الرسالات وختمها بالإسلام، وحفظ الله تعالى للقرآن الكريم، ومعنى خلوده، وإعجازه بأسلوب استدلالي يتناسب ومستواهم العقلي.

٣- توسيع معرفة المتعلمين بأركان الإسلام، وبما ترتبه من حقوق وواجبات.

٤- توثيق صلة المتعلمين بكتاب الله تعالى وتدبره، وذلك بحسن تلاوة بعض أجزائه ومعرفة أحكام تجويده، وحفظ وتفسير آيات مختارة منه تتناسب واحتياجاتهم في مرحلتهم العمرية واهتماماتهم.

٥- تعريف المتعلمين بمعنى السنة النبوية ووظيفتها ومكانتها، وتعزيز التواصل العقلي والوجداني بينهم وبينها بحفظ ودراسة بعض الأحاديث الشريفة المتناسبة ومستوى إدراكهم.

٦- تعميق معرفة المتعلمين بالسيرة النبوية كمحل للأسوة والقدوة في الأخلاق والسجايا والمواقف، وتفهم مراحل الدعوة، وجهاد النبي ﷺ وصحابته - رضوان الله تعالى عليهم - في نشر الإسلام.

٧- التزام المتعلمين بالقيم التي عززها الإسلام، كالخير والعدل والحرية والإيثار وغيرها، عن وعي بآثارها الإيجابية في الدنيا والآخرة.

٨- مناوأة المتعلمين للصفات والأخلاق والتصرفات المخالفة للإسلام الضارة بالفرد والجماعة من غش واحتكار وظلم وفساد وغير ذلك والتصدي لها بأسلوب سليم.

(*) وثيقة مناهج التربية الإسلامية المطورة، ١٩٩٢م، ص ص ٢٠-٢٢.

٩- تنمية الرقابة الذاتية واستشعار مراقبة الله تعالى وتقواه، وتدريب المتعلمين على فعل الخير واحتسابه، وحفز اتجاههم للعمل التطوعي بما يؤدي إلى تهذيب الوجدان ويقظة الضمير والتصرف على هدى ووعي وبصيرة.

١٠- تنمية الفعالية الاجتماعية المتمسكة بقيم الإسلام ومثله عند المتعلمين من بر الوالدين واحترام الكبير والعطف على الصغير وصلة الرحم وآداب الحديث والتعامل، والمحافظة على البيئة والأملاك العامة ونحو ذلك.

١١- تبصير المتعلمين بفقه العبادات وفقه المعاملات بما يؤدي إلى تفهم أحكامها وحكمتها ومصطلحاتها الأساسية وحسن أدائها.

١٢- ممارسة المتعلمين للشعائر الإسلامية، والمحافظة على أدائها، وتفهم دورها البناء للفرد والجماعة.

١٣- تنمية الاتجاهات الخيرة لدى المتعلمين، وتقويم أخلاقهم وسلوكهم بسوق أمثلة متعددة في التهذيب والسلوك مستقاة من حياة الصحابة والشخصيات المؤثرة في التاريخ الإسلامي.

١٤- معرفة المتعلمين بأحكام الحلال والحرام، والحكمة من ذلك، لينشؤوا على التمسك بكل ما هو حلال طيب في الكسب والمأكل والمشرب والملبس وغيرها، ونبذ كل ما سواه.

١٥- تنمية شخصيات المتعلمين، وتفتح ذواتهم بأقدارهم على معرفة مراتب الأحكام والتمييز بين الأضداد، والتعبير عن وجهات نظرهم، والإدلاء بآرائهم، والالتزام بآداب الحوار والنقاش والبعد عن الخلاف.

١٦- التأكيد على مجموعة مضافة من القيم العليا لما تلقوه في المرحلة الابتدائية، بما يؤدي إلى فعالية ذاتية واجتماعية أكبر، ومنها:

- أهمية العمل وقيمته في الإسلام ودوره في نهضة الأمم، وضرورة الأداء السليم والإنجاز الكيفي والإتقان.
- دور الأخلاق والفضائل الإسلامية في تحقيق السعادة للفرد والمجتمع في الدنيا، وللمسلم في الآخرة.
- قيمة الإنسان في الإسلام واحترام إنسانيته وحقوقه وحرياته.
- أسلوب الإسلام في حل المشكلات التي يتعرض لها المتعلمون.
- علاقات التكافؤ والود والإخاء والتعاون.
- أهمية تزكية النفس والجهاد في سبيل الله.

١٧- تنمية اتجاه المتعلمين للاستزادة من فهم الإسلام بالاطلاع الواعي الهادف على الكتب الإسلامية.

المراجع

[١] لبيب، رشدي وآخرون. *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[٢] رضوان، أبو الفتوح وآخرون. *الكتاب المدرسي، فلسفته - تاريخه - أسسه تقويمه - استخدامه*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢م.

[٣] الصلطي، مبارك بن مسلم. «تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عُمان.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٧م.

[٤] حمدان، محمد زياد. *التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها*. ط٢. عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٩٣م.

[٥] البطش، محمد، وهالة السواح. «تقويم الأنشطة التقويمية الواردة في كتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين.» *المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم، جامعة البحرين، الفترة من ٣-٥ مايو ١٩٩٤م.*

[٦] Bloom, B. *Human Characteristics and School Learning* New York: Mc Graw-Hill, 1976.

[٧] Ebal., R., and D. Frisbie. *Essental of Educational Measurement.* 4th ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1986.

[٨] Gronlund, N. *Static Objectives for Classroom Instruction.* 3rd ed. New York : Macmillan, 1985.

[٩] وزارة التربية والتعليم. إدارة المناهج والكتب المدرسية. *وثيقة مناهج التربية الإسلامية المطورة*. ١٩٩٢م.

[١٠] طعيمه، رشدي أحمد. «إعداد الأسئلة في الورقة الامتحانية.» دراسة قدمت ضمن ورشة عمل حول تطوير أساليب التقويم الجامعي، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، ابريل ١٩٩٦م.

[١١] Raines, Franklin B."An Analysis of Cognitive Level Development Reflected in Teacher Made Examinations in Two Instructional Areas of Public School Curriculum." *Diss.Abst. Inter. A*, 3013 (1968).

[١٢] Abou Hoggar, Kawther Mohammed. "An Evaluation of the Written English Language at the Preparatory Stage." Unpublished M.A. thesis, Ain Shams University, College For Women, 1975.

[١٣] Terrell, Cecil Rolan el. "An Analysis of Classroom Objectives Derived from Levels of Learning as Inferred from Selected Teacher - Made Tests." *Diss. Abst. Inter.* A, 31, No. 10 (1970).

[١٤] Black. Thomas R. "An Analysis of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers' Examinations." *Journal of Research in Science Teaching,* 17, No.4 (1980).

[١٥] عبد المنعم، منصور. «تقويم امتحانات الجغرافيا في الثانوية العامة.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٠م.

[١٦] Goff. D. "An Analysis of Written Examinations in the Area of Elementary Education at the University Level." *Diss. Abst. Inter. A*, 37, No. 8 (1981).

[١٧] إبراهيم، عبد الله محمد. «دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة للمواد الفلسفية في ضو

المستويات المعرفية . «رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨١م .
[١٨] رجعية، عادل لطيف محمد . » دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة لمادة التاريخ في ضوء المستويات المعرفية . » رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٢م .
[١٩] الموسوي، ناصر حسين . « تقويم امتحانات الثانوية العامة في التاريخ بدولة البحرين . » رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٥م .
[٢٠] عبد النبي، محسن محمود . «تقويم امتحانات مقرر اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء ما تحققه من مستويات الأهداف المعرفية «بلوم» . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٧م .
[٢١] إبراهيم، فوزي طه . «أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس الفكر بجدة، دراسة تحليلية . » *دراسات تربوية*، ٤، جـ١٥ (١٩٨٨م) .
[٢٢] خلف، عبد الخالق صالح : «تحسين التحصيل في المدارس الثانوية في البلاد النامية بالإكثار من الاختبارات الصفية . »*كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ندوة تربية الغد في العالم العربي- رؤى وتطلعات، أ . ع . م . العين، الفترة من ٢٤-٢٧ ديسمبر* ١٩٩٥ م .
[٢٣] باقر، نصره رضا . «تقويم امتحانات الثانوية العامة في الرياضيات بدولة قطر . » جامعة قطر، *حولية كلية التربية*، ١٤ ، ١٩٩٧م .
[٢٤] Gall. M.D. "The Use of Questions in Teaching." *Review of Educational Research,* 40 (1970).
[٢٥] Tamir. B. "Questioning Practices in the Teaching of Higher School Biology in Israel." *Journal of Curriculum Studies,* 9, No.8 (1977).
[٢٦] Carol, P.P. "A Descriptive Study of the Questioning Behaviour of College Instructors." *Diss. Abst. Inter. A, 37,* No.1 (1976).
[٢٧] Kwak. B.S. "The Relationship between Content Treatment and Questioning Treatment on Critical Thinking in Social Studies." *Diss. Abst. Inter. A,* 40, No.9 (1980).
[٢٨] السويدي، وضحى علي . «أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، دراسة ميدانية . » اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، *مجلة التربية*، ع١٠٥ ، الدوحة - قطر، ١٩٩٣م .
[٢٩] زكي، سعد يس . «دراسة تحليلية لأسئلة الكتب المدرسية في العلوم . » *صحيفة المكتبة*، ٥، ع٣ (١٩٧٣م) .
[٣٠] إبراهيم، صبري الدمرداش . *تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم في مراحل التعليم العام الثلاثة وفقا لمعايير أربعة* . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠م .
[٣١] Franklin, Doris M. "An Analysis of Questioning in Sixth Grade Social Studies Text Books Published between 1965-1969 and 1975-1979." *Diss. Abst. Inter.A,* 42, No. 8 (1981).
[٣٢] أبو العلا، محمد حمدي . «تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المنهج

ونواتج التعليم.» *بحوث ودراسات تربوية*، م١٢، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٥م.

[٣٣] عبدالحميد، إيناس. «تقويم أسئلة الكتاب المدرسي وبعض الكتب الخارجية في منهج الجغرافيا بالصف الثالث الإعدادي.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.

[٣٤] Logan, William. "An Analysis of the Cognitive Levels of Instructional Questions in Selected Fifth Grade Social Studies Text Books." *Diss.Abst. Inter. A*, 46, No. 8 (1986).

[٣٥] الدسوقي، محمود السيد. «دراسة تقويمية لأسئلة كتب القراءة في المرحلة الإعدادية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٦م.

[٣٦] شلبي، أحمد إبراهيم. «دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر والمملكة العربية السعودية.» *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢ (١٩٨٧م).

[٣٧] سيد، شكري، وعبدالله الحمادي. *تحليل أسئلة كتب العلوم المتكاملة المقررة في المرحلة الإعدادية للتعرف على العمليات العقلية التي تستلزمها*. دراسات في المناهج الدراسية، م١٩ مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٨م.

[٣٨] زيتون، عايش. «دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ١٠، ع١ (١٩٩٠م).

[٣٩] ديمتري، فادية، وماجدة حبشي. «محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف الثاني من المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، دراسة تحليلية تقويمية.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي*، ج.م.ع، *الإسكندرية الفترة من ٤-٨ اغسطس ١٩٩١م*، ٤.

[٤٠] السويدي، وضحى علي. «القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر، دراسة تحليلية.» الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، *رسالة التربية وعلم النفس*، ٣ (١٩٩٢م).

[٤١] إبراهيم، أحمد سيد محمد. «أسئلة كتب القراءة في المرحلة الثانوية - دراسة تحليلية تقويمية.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس. مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات*، *مدينة الاسماعيلية الفترة من ٨-١١ اغسطس ١٩٩٤م*، ١.

[٤٢] حميدة، إمام مختار. «دراسة تحليلية للأسئلة والأنشطة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الأول: آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها*، مدينة *الإسماعيلية*، *الفترة من ١٥-١٨ يناير ١٩٨٩م*، ٢.

[٤٣] كرار، جمال محمد صالح. «دراسة تحليلية للأمثلة والتمارين المتضمنة في كتب الحاسب الألكتروني بالمرحلة الثانوية.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس. نحو تعليم ثانوي أفضل، القاهرة، الفترة من ٢-٥ اغسطس ١٩٩٣م*، ٣.

[٤٤] الزعيمي، محمد. «استراتيجية التدريس والتقويم للتعليم العالي لمواجهة تحديات القرن الحادي

والعشرين . » *المؤتمر التربوي الثاني لقسم أصول حول التعليم العالي وتحديات القرن الحادي والعشرين*، جامعة الكويت ، *الفترة من ١٧-٢٠ أبريل* ١٩٩٤ م .

[٤٥] Linn R. *Educational Measurement*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1989.

[٤٦] Eisner, E. I*nstructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curiculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally, 1969.

[٤٧] الزوبعي ، عبد الجليل . *مناهج البحث التربوي* . *مُحاضرات في البحث التربوي* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية ، ١٩٨٣م .

[٤٨] النهار ، تيسير ، وفكتور بلة . «الممارسات التربوية المدرسية وتنمية التفكير والابتكار . *ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار* ، *كلية التربية* - *جامعة قطر* ، ١٩٩٦ م .

[٤٩] همشري ، عمر أحمد محمد . «أثر المكتبة المدرسية في تثقيف النشء والشباب . » المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة الثقافة . *ندوة الثقافة في تفاعلها مع القطاعات الأخرى* ، *الدوحة - قطر* ، *الفترة من ٤-٨ ابريل* ١٩٩٣ م .

[٥٠] السويدي ، وضحى علي . *المناشط المدرسية اللا صفية واهميتها في العملية التربوية* . *دراسات في المناهج وطرق التدريس* . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٤٠ ، ج . ع . م ، ١٩٩٧م .

[٥١] عبدالمسيح ، عبد المسيح داود . «دور التقويم في تطوير الكتاب المدرسي . » في *التقويم كمدخل لتطوير التعليم* . *المركز القومي للبحوث التربوية* ، ج . م . ع ، ١٩٧٩ م .

Questions and Activities Included in the Revised Books of Islamic Education in the Preparatory Stage in Qatar

Wadha Ali Al-Sewidi

Associate Professor, Head of the Department of Curriculum and Teaching Methods,Faculty of Education, University of Qatar, Doha, Qatar

Abstract. The objective of this research has been to analyze and classify the questions and activities included in the revised books of Islamic Education used in the preparatory stage in Qatar, through answering the following questions:

1- What are the cognitive levels measured by the questions of the revised books of Islamic Education in the preparatory stage?
2- What are the types of questions included in the revised books of Islamic Education in the preparatory stage?
3- Which types of activities are included in the revised books of Islamic Education in the prepatory stage, and which fields do they confirm?
4- To what extent are the questions and activities related to the objectives of the study units included in the revised books of Islamic Education in the preparatory stage?

The researcher has thoroughly analyzed the content of the revised books of Islamic Education in the preparatory stage. Validity and reliability of the process of analysis have been ensured.

The study has reached these conclusions: The main focus of the questions of the books studied concentrates on the levels of comprehension, memorization and then application. The percentage of subjective questions is nearly the same as that of objective questions. The evaluation activities included in these books are, in all, about 130 ones in various and several fields.

A number of suggestions and recommendations in the light of the results of the study are offered.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٠٣-١٢٤ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

تأثير مشاهدة التلفزيون في التحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الأساسية في الأردن

محمد أحمد صوالحة

أستاذ مساعد، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي،

كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن لبرامج التلفزيون، وأثر جنس الطفل وصفه المدرسي على معدل ساعات المشاهدة وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٥٧ طفلا، بينهم ١٣٦٢ذكرا، و ٨٩٥ أنثى يمثلون الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية، تم اختيارهم عشوائيا من جميع المناطق الجغرافية في الأردن، وقد تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٢ سنة. استخدمت في الدراسة أداة جمع البيانات، وهي استبانة من إعداد وتطوير الباحث، كما استخدمت سجلات العلامات المدرسية. وكانت النتائج على النحو التالي:

١- كان المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة ٣,٣٨ ساعة يوميا.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لساعات مشاهدة التلفزيون من قِبل أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لساعات مشاهدة التلفزيون من قِبل أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الصف المدرسي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لساعات مشاهدة التلفزيون من قِبل أفراد عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والصف المدرسي.

٥- توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في المرحلة الأساسية ككل،

بينما توجد علاقة ليست ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في الصفين الثالث والسادس، بينما توجد علاقة إيجابية ليست ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف: الأول، والثاني، والخامس.

خلفية الدراسة النظرية

تعتبر وسائل الإعلام ذات أهمية كبيرة في حياة الإنسان في هذا العصر، فلم يعد الإنسان المعاصر يستغني عن الاطلاع يوميا على المادة الإعلامية المسموعة، أو المقروءة، أو المرئية. ولو استعرضنا وسائل الإعلام لأدركنا كم هي كثيرة ومتنوعة، وكم هي متباينة بين الإيجابية والسلبية. فوسائل الإعلام - من تلفزيون، وراديو، وصحف، ومجلات، وغيرها - قد تلعب دورا كبيرا في عمليات التثقيف والتعليم والتوعية، وقد تؤثر تأثيرا سلبيا أو ضارا من خلال ما تبثه من مواد إعلامية. ويعتبر التلفزيون أكثر وسائل الإعلام تأثيرا، ويعتبر نافذة الطفل الأولى على العالم [١].

وعلى الرغم من أن التلفزيون الذي يعتبر من وسائل الإعلام الهامة في العصر الحالي، لم يمض وقت طويل على اختراعه، فقد أصبح وسيلة فعالة من وسائل الإعلام التي تنقل الصوت، والصورة، والحركة، واللون إلى المشاهدين، كما وأنه استخدم كأداة فعّالة في إحداث تغييرات اجتماعية واقتصادية، وسياسية ملموسة [٢]. وحيث إن التلفزيون جهاز لا يكاد يخلو منه بيت، فإنه من أكثر وسائل الإعلام تأثيرا في الأفراد، فهو يجذب انتباه الصغير والكبير [٣، ص٣٣؛ ٤، ص٤٦؛ ٥، ص٥٩؛ ٦-٩]. كما أنه يرتبط بتربية الأطفال وتطورهم، حيث إن الأطفال يقضون وقتا طويلا في مشاهدة ومتابعة التلفزيون، لذلك يجب استغلاله وتوظيفه كأداة لتقديم المادة الدراسية في المواضيع المختلفة[١٠].

وقد أصبح للتلفزيون وجود ثقافي واجتماعي ونفسي شديد التأثير في حياتنا، بل إن الأطفال يبدأون في مشاهدة التلفزيون في حوالي سن العامين أو الثلاثة أعوام الأولى من حياتهم، وقد يقضي الأطفال وقتا أمام شاشة التلفزيون أكثر مما يقضون في متابعة دروسهم [٢، ص٥٠؛ ١١].

وعلى الرغم من أهمية التلفزيون يؤخذ عليه أنه وسيلة إعلامية من جانب واحد، فلا

يستطيع المشاهد أن يتفاعل مع مقدم البرنامج بالسؤال والمناقشة، كما أن المحاضر أو مقدم البرنامج لا يستطيع أن يلمس التغذية الراجعة من مشاهديه مباشرة. لهذا فإنه لا يستطيع أن يغير أو يعدل من أسلوبه بحيث يتمشى مع ميول ورغبات المشاهدين، واهتماماتهم وقدراتهم والمستقبل. هذا، بالإضافة إلى أن التلفزيون يتميز بأن له دور خطير من خلال إشغاله حاستين لدى الإنسان (سمعه وبصره) بحيث يجذبه كليا إلى المادة الإعلامية المعروضة، مما يؤدي إلى إشغال وقته عن طريق جلوسه عدة ساعات لمتابعة البرامج وهو في حالة نفسية مناسبة لتلقي وقبول ما يُعرض عليه دون مناقشة [١٢، ص٥٩]. وحيث إن التلفزيون يعتبر وسيلة جذب للكبار والصغار، وذلك من خلال امتلاكه القدرات الفنية التي تعينه على تحويل الخيال إلى واقع مرئي، وتحويل القصص والروايات إلى صور متحركة يمكن مشاهدتها يملؤها النشاط والحيوية، كما أنه يستطيع أن ينقل الأطفال والكبار إلى أماكن لا يمكن الوصول إليها مثل أعماق البحار والفضاء والبراكين وأماكن الأحداث العنيفة، وذلك بما يمتلكه من إمكانات فنية دقيقة. ويؤكد حسين [١٣] أن التلفزيون باعتماده على حاستي السمع والبصر لدى الإنسان يؤثر على الناس ويجذبهم إليه لأن الصوت والصورة يثيران مشاعر الناس، سيما وأن هاتين الحاستين تعتبران من أهم الحواس التي يمتلكها الإنسان، حيث إن الصوت والصورة تتيحان للمشاهد الراحة التامة في الاستمتاع والرؤية من دون إجهاد سمعي أو بصري. كما وأن اعتماد التلفزيون على عنصر الحركة المرافق لعرض الصورة والمرافقة أيضا للصوت، تعتبر خاصية جذب إعلامي تمكنه من تقديم البرامج، والأفلام، والأغاني، وما يرافق ذلك من عناصر الترفيه، والتسلية، والتثقيف، والتعليم.

وقد كانت آثار مشاهدة التلفزيون على الجانب الشخصي - الاجتماعي للأطفال أحد الموضوعات التي استرعت انتباه الباحثين[١٣، ص٦٩؛ ١٤، ص٦٧؛ ٧، ص٥١]. ومن ثم بدأ موضوع آثار مشاهدة التلفزيون على التطور المعرفي للأطفال ونشاطهم المدرسي يأخذ مكانه الحقيقي بين موضوعات البحث والدراسة، حيث أجريت دراسات عديدة تستقصي طول الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون وعادات الأطفال السلوكية أثناء المشاهدة، والآثار الإيجابية والسلبية التي تتركها تلك المشاهدات على تطورهم المعرفي ونشاطهم المدرسي. وقد صنف هورنك [٧، ص٥١] الدراسات التي بحثت في هذا المجال في صنفين، تشير نتائج الدراسات في الصنف الأول إلى أنه ليس

هناك آثار تُذكر لمشاهدة التلفزيون على تطور الأطفال، بينما تشير نتائج الدراسات في الصنف الثاني إلى وجود آثار للتلفزيون على تطور الأطفال، ولكن مع أن الباحثين يعترفون بهذه الآثار إلا أنهم وبسبب الطبيعة الداخلية للبحث أو بسبب استراتيجيات البحث التي اختاروها لم يستطيعوا التعرف على تلك الآثار.

ويذكر الباحثون أن هناك مجموعة من المعتقدات الشائعة بين الناس تتعلق بآرائهم في آثار التلفزيون على الأطفال، ومن هذه المعتقدات أن الأطفال يصبحون نتيجة مشاهدتهم التلفزيون سلبيين معرفيا، وتقل لديهم القدرة على الإبداع والتحصيل، كما أن التحصيل في القراءة لديهم ينخفض نتيجة انشغالهم بالمشاهدة. ولكن الباحثين ينبهون إلى أنه بالرغم من كثرة ما كُتب حول هذه الآثار، إلا أن نتائج البحوث والدراسات التي يمكن الوثوق بها نادرة حول أي منها وترتبط هذه الدراسة بطول الفترة الزمنية التي يمضيها الأطفال وهم يشاهدون التلفزيون، وبعلاقة هذه المشاهدة مع تحصيلهم المدرسي [١٥].

وقد أُجريت دراسات عديدة في هذا المجال تناولت العلاقة بين مشاهدة التلفزيون، وجنس التلميذ، وصفه المدرسي، وتحصيله المدرسي، وفيما يلي عينة من هذه الدراسات:

قام جرين ستاين [١٦] بدراسة تكونت عينتها من ٦٧ تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس شيكاغو. قُسّم هؤلاء إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) حيث كانت لدى أفراد المجموعة التجريبية الفرصة لمشاهدة التلفزيون، في حين لم تكن هذه الفرصة سانحة للمجموعة الضابطة، وتمت متابعة المجموعتين لمدة ستة فصول دراسية. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القراءة، وكان هذا بالنسبة للمجموعة التي يشاهد أفرادها ٦ ساعات يوميا برامج التلفزيون. أما المجموعة التي يشاهد أفرادها أكثر من ٦ ساعات يوميا فلم تكن هناك فروق بينها وبين المجموعة الضابطة، وكان الإنشاء الشفوي لدى أفراد المجموعة الضابطة أفضل منه لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للإنشاء المكتوب حيث كانت متوسطات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة في كل المواد الدراسية ما عدا الخط.

وأجرى سكوت [١٧] دراسة بينت نتائجها أن الأطفال الذين شاهدوا التلفزيون لمدة أطول كانوا أقل تحصيلا في القراءة والرياضيات بشكل خاص، وفي تحصيلهم العام من

أولئك الذين شاهدوا التلفزيون لمدة أقل .

وبين سلاتر [١٨] أنه توجد علاقة سلبية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل، وبيّن أيضا وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل العام للتلميذ لدى ١٠٠ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

وفي دراسات أخرى [١٩ ؛ ٢٠]تبين أن هناك علاقة عكسية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل العام، وقد كانت هذه العلاقة سالبة ذات دلالة إحصائية في حالة الإناث، بينما كانت سالبة ليست ذات دلالة إحصائية في حالة الذكور .

وبينت دراسة فورو [٢١ ، ص١٥] أن التحصيل المدرسي للمجموعة التي تشاهد التلفزيون بمعدّل وقت طويل كانت أقل من تحصيل المجموعة التي تشاهد التلفزيون بمعدّل وقت قصير . أما تشايلدرز وروس [٢٢ ، ص٣١٧] فلم يجدا علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي معبّرا عنه بالمعدل المدرسي العام، ومشاهدة التلفزيون . في حين بين حسين [١٣ ، ص٦٧] في دراسة على عينة تكونت من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في العراق، أن معدل المشاهدة التلفزيونية لهؤلاء التلاميذ كانت بمعدل ساعتين ونصف يوميا، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوقت الذي يقضيه كل منهم في مشاهدة التلفزيون . كما بينت أيضا وجود علاقة سالبة بين الوقت الذي يقضيه تلاميذ الصف السادس في مشاهدة التلفزيون وتحصيلهم المدرسي . أما جادبري [٢٣] فقد بينت دراسته وجود علاقة سالبة بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل .

وفي دراسة قام بها هارتل وويلي [٢٤ ، ص١٨] على عينة تكونت من ١٥٠٠ من تلاميذ الصفوف الابتدائية الستة، تبين وجود علاقة منحنية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل، وخصوصا في الصفوف : الرابع، والخامس، والسادس، بحيث ارتبطت درجات التحصيل بفترة متوسطة من مشاهدة التلفزيون .

أما كومستوك ورفاقه [١٤ ، ص٥٨] فقد ذكروا أن إحدى شركات التلفزيون قامت بدراسة توضح أن متوسط عدد الساعات التي يقضيها الأطفال بين سن سنتين وإحدى عشر سنة ارتفع من ٢٣,٥ ساعة في الأسبوع سنة ١٩٦٧م إلى ٢٧,٦ ساعة في الأسبوع سنة ١٩٧٦م . وبين هلجارد ورفاقه [٢٥ ، ص٦٥] أن الأطفال عند سن الخامسة يصرفون ٢-٣ ساعات يوميا في مشاهدة التلفزيون .

وبين العبد [٣، ص٣٣] في دراسته أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يشاهدون التلفزيون أكثر من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهؤلاء بدورهم يشاهدون التلفزيون أكثر من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. كما أن تيمر [٢٦، ص١٩] قام بتحليل نتائج دراسة أُجريت على عينة من المجتمع الأمريكي بين عامي (١٩٨١-١٩٨٢م) بيّن أن المتوسط الأسبوعي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١١ سنة هو ١٥,٦ ساعة في الأسبوع، أي ٢,٨ ساعة يوميا. ويختلف هذا الرقم اختلافا واضحا عن الرقم الذي ذكرته نتائج دراسة أندرسون وكولينز[١٥، ص١٩] وهو أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١١ سنة يقضون ما متوسطه ٢٤ ساعة أسبوعيا في مشاهدة برامج التلفزيون، أي ٣,٤٣ ساعة يوميا.

وفي دراسة أخرى قام بها الخوالدة وصوالحة [٢، ص ص ٢٩٣-٣٠٤] هدفت إلى معرفة العلاقة بين العمر الزمني لطلبة المدارس وعدد الساعات التي يشاهدون فيها التلفزيون. وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠٣ من طلاب المرحلة الابتدائية العليا في الأردن، بينت نتائج الدراسة أن متوسط ما يقضيه الطلاب في مشاهدة التلفزيون هو حوالي ثلاث ساعات وربع يوميا، كما أن الدراسة لم تكشف عن فروق بين الجنسين في عدد ساعات مشاهدة التلفزيون، في حين كانت الفروق ذات دلالة بين أفراد العينة في المراحل الدراسية المختلفة.

كما أُجريت دراسة من قبل ساووق [١٠، ص٢٣] بينت نتائجها أن تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا في الأردن لا يختلفون عن أمثالهم في بيئات أخرى في طول فترة مشاهدتهم للتلفزيون. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مشاهدة التلفزيون، وكذلك بين أفراد العينة في الصفوف الابتدائية الثلاثة: الرابع، والخامس، والسادس في طول مشاهدتهم للتلفزيون. كما بينت أن هناك علاقة سالبة ومتوسطة القوة بين طول فترة مشاهدة التلفزيون والتحصيل، سواء في كل مبحث على حدة أو في المعدل المدرسي العام.

من كل ما تقدم، تبين أن الطفل يقضي عدة ساعات يوميا في مشاهدة برامج التلفزيون، وبذلك فهو يتسلى ويتعلم. وحيث إن التلفزيون قد أصبح مألوفا لدى الأطفال على نحو يفوق الكلمة المكتوبة والصورة المطبوعة. لذا، فإن معرفة مستوى مشاهدة

الأطفال لبرامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي قد أصبحت هدفا يزداد أهمية بازدياد انتشاره، حيث إن التلفزيون يستطيع أن يؤثر في سلوك الأطفال الاجتماعي واتجاهاتهم. أضف إلى ذلك أن عدد ساعات المشاهدة لدى الأطفال يكشف عن أهمية تأثير التلفزيون في تشكيل شخصيات الأطفال، واتجاهاتهم، وقيمهم، والكثير من أنماط سلوكهم. لذلك جاءت هذه الدراسة لتقصي مستوى مشاهدة برامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي لدى أطفال المرحلة الأساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة

يشكو الكثير من الآباء والأمهات من زيادة نسبة مشاهدة الأطفال لبرامج التلفزيون، مما يتسبب في إعاقة إقبالهم على الدراسة. ويدور جدل بين التربويين حول الإيجابيات والسلبيات للتلفزيون على الأطفال بشكل عام، وعلى تحصيلهم المدرسي بشكل خاص. لذلك حاولت هذه الدراسة معرفة مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن لبرامج التلفزيون، وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي.

لذا فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى تأثير مشاهدة التلفزيون على التحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الأساسية في الأردن؟

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون تعزى إلى متغير جنس الطفل؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون تعزى إلى متغير الصف المدرسي؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون تعزى إلى التفاعل بين الجنس، والصف المدرسي؟

٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة، وتحصيلهم المدرسي؟

هدف الدراسة و أهميتها

تكتسب هذه الدراسة هدفها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث وهو التعرف على مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية لبرامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي. لذلك تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المهمة على المستويين النفسي والتربوي لأنها تلقي الضوء على جانب هام من شخصية الطفل وهو سلوك مشاهدة البرامج التلفزيونية، ليكون بمثابة تغذية راجعة feedback [٢٧، ص٥٠] بالنسبة لمتخذي القرار الإداري في وزارة التربية والتعليم، ووزارة الإعلام، ومصممي البرامج التلفزيونية، وكذلك الآباء والأمهات ووكلاء التنشئة الاجتماعية، بهدف إنجاح هذه الوسيلة الإعلامية الهامة، واستغلال إمكاناتها على نحو إيجابي.

ويرى الباحث أن دراسة تتناول مستوى مشاهدة برامج التلفزيون من قبل أطفال المرحلة الأساسية، تعد ذات أهمية كبيرة لما قد تضيفه من معلومات جديدة حول سيكولوجية الطفولة وأثر مشاهدة التلفزيون على تشكيل شخصية الطفل في المستقبل. ويُتوقع أن تفتح مجالا لدراسات أخرى تتناول تقويم أثر التلفزيون على شخصية الطفل وتطوره من جوانب أخرى ولدى عينات أخرى من الأطفال في الأردن.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

١- المتغيرات المستقلة:

(أ) جنس الطفل، وله مستويان: ذكر وأنثى.

(ب) الصف المدرسي، وله ستة مستويات: أول أساسي، وثاني، وثالث، ورابع، وخامس، وسادس أساسي.

(جـ) معدل ساعات مشاهدة الطفل للتلفزيون في اليوم الواحد.

٢- المتغير التابع:

التحصيل المدرسي للطفل مقاسا بمعدله العام في نهاية الفصل الدراسي.

التعريفات الإجرائية

سيكون للمصطلحات التالية المعاني المقابلة لها أينما وردت في هذه الدراسة :

١- الطفل : أحد تلاميذ الصف الأول الأساسي ، أو الثاني ، أو الثالث ، أو الرابع ، أو الخامس ، أو السادس الأساسي .

٢- معدل مشاهدة التلفزيون : معدّل الساعات التي يقضيها الطفل في مشاهدة برامج التلفزيون في اليوم الواحد .

٣- برامج التلفزيون : البرامج التي يشاهدها الطفل على شاشة التلفزيون والتي تبثها محطات التلفزيون المختلفة . التحصيل المدرسي : المعدّل العام في نهاية الفصل الدراسي لعلامات الطفل في كل المواد الدراسية .

مجتمع الدراسة وعينتها

يمكن اعتبار أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن في العام الدراسي ١٩٩٦ / ١٩٩٧م مجتمعا لهذه الدراسة . أما عينتها ، فقد تكونت من ٢٢٥٧ طفلا ، تمّ اختيارهم عشوائيا من بين جميع الأطفال الذين استجابوا بشكل تام على جميع فقرات أداة الدراسة ، ويمثّلون جميع المناطق الجغرافية والإدارية في الأردن . وقد تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٢ سنة (مع العلم أنه قد تم إسقاط جميع الاستبانات التي تضمنت استجابات غير مكتملة على جميع فقراتها) . ويبين جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف المدرسي .

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف المدرسي.

الجنس	الصف المدرسي						
	أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	المجموع
ذكر	١٨٠	١٤٤	٢٤٨	٢٠١	٢٠٨	٣٨١	١٣٦٢
أنثى	١١٢	١٦١	١٧٦	١٢٠	١١٧	٢٠٩	٨٩٥
المجموع	٢٩٢	٣٠٥	٤٢٤	٣٢١	٣٢٥	٥٩٠	٢٢٥٧

أدوات جمع البيانات

استخدم الباحث في جمع البيانات في هذه الدراسة استبانة من إعداده وتطويره. وقد تضمنت هدف الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقراتها وذلك بعرض مثال توضيحي، وكذلك أسئلة حول البيانات العامة عن الطفل، ومعدّله العام في جميع المواد الدراسية، وأخيرا، الطلب إلى الطفل كتابة كم عدد الساعات التي يقضيها في متابعة برامج التلفزيون يوميا. وقد عُرضت هذه الأداة على مجموعة من المحكّمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد والتوجيه من حملة درجة الدكتوراه لتبيان مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة من الناحية اللغوية والتصميم. وقد أُخذت الآراء التي اقترحت من قبلهم بالاعتبار وأُجريت التعديلات لها المناسبة، كما طُبقت هذه الأداة على عينة استطلاعية ليست من أفراد عينة الدراسة بغرض تعديلها ووضعها في صورتها النهائية، حيث أُجريت لها التعديلات المناسبة أيضا. وتم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للأداة حيث بلغت قيمته (٩٤, ٠) حيث اعتبرت هذه القيمة مؤشرا على ثبات الاستبانة.

كما استخدمت سجلات العلامات المدرسية في المدارس التي شملتها الدراسة، ورُصدت المعدلات العامة لعلامات أفراد عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول ٩٦/ ١٩٩٧م في جميع المواد الدراسية.

إجراءات الدراسة

وزعت الاستبانة الخاصة بجمع بيانات الدراسة على المدارس الأساسية في مختلف مناطق ومديريات التربية والتعليم في الأردن، وطُلب إلى أعضاء هيئة التدريس فيها توجيه الأطفال في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية من أجل الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة تحت إشرافهم وتوجيههم، وقد تم تزويد هؤلاء المعلمين والمعلمات بمعلومات تتعلق بهدف الدراسة، وكيفية تطبيق إجراءاتها على نحو جدّي، وصحيح لتحقيق هذا الهدف. كما تم التأكيد عليهم في ضرورة الإجابة عن أي استفسار يوجه إليهم من قبل الأطفال موضع الدراسة، ومساعدتهم في تعبئة البيانات العامة، ورصد المعدل العام للطفل في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الأول ٩٦/ ١٩٩٧م. ثم جُمعت

الاستبانات ودُققت بياناتها وأسقطت جميع الاستبانات التي لم تكن مكتملة الإجابة. وتم إدخال البيانات التي اشتملت عليها بقية الاستبانات، وعددها ٢٢٥٧ استبانة، في ذاكرة الحاسب، واستخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج المطلوبة في ضوء هدف الدراسة.

النتائـــج

لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن لبرامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي.

وقام الباحث لتحقيق هذا الهدف بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة. واستخدم تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لاختبار فروض الدراسة. وكانت النتائج على النحو التالي:

أولا: النتائج المتعلقة بأثر الجنس والصف المدرسي والتفاعل بينهما على مستوى مشاهدة التلفزيون لدى أفراد عينة الدراسة من أطفال المرحلة الأساسية في الأردن

استخرجت المتوسطات الحسابية لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون لدى أفراد عينة الدراسة في مجموعتي الجنس (ذكور، إناث)، ومجموعات الصف المدرسي (أول، ثان، ثالث، رابع، خامس، سادس)، ومجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والصف المدرسي. ويبين جدول رقم ٢ هذه المتوسطات وعدد أفراد العينة لهذه المجموعات.

جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية وعدد أفراد العينة لمجموعتي الجنس ومجموعات الصف المدرسي ومجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بينهم.

الجنس		الصف المدرسي						الكلي
		أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	
ذكور	سَ	٢,٨٣	٣,٨٣	٣,٣٨	٣,٤٦	٣,٢٦	٤,٠٣	٢,٤٣
	ن	١٨٠	١٤٤	٢٤٨	٢٠١	٢٠٨	٣٨١	١٣٦٢

تابع جدول رقم ٢.

الجنس		الصف المدرسي						الكلي
		أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	
إناث	سَ	٢,٩٩	٣,٠٤	٣,٤٨	٣,١٧	٣,٥٠	٣,٥٦	٣,٣٢
	ن	١١٢	١٦١	١٧٦	١٢٠	١١٧	٢٠٩	٨٩٥
الكلي	سَ	٢,٩٨	٢,٩٤	٣,٤٢	٣,٣٥	٣,٣٥	٣,٨٦	٣,٣٨
	ن	٢٩٢	٣٠٥	٤٢٤	٣٢١	٣٢٥	٥٩٠	٢٢٥٧

حيث إن سَ = ا المتوسط الحسابي ؛ ن = عدد أفراد العينة .

يتبين من النتائج في جدول رقم ٢ أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور ٣,٤٣ أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث ٣,٣٢ . كما أن المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة في الصف السادس ٣,٨٦ هو الأكبر بينما المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة في الصف الأول هو الأصغر ، حيث بلغ ٢,٨٩ ساعة يوميا . وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون يزداد بازدياد مستوى الصف المدرسي . كما يتبين أيضا أن المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية هو ٣,٣٨ ساعة يوميا . كما يتبين من النتائج في هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في الصف السادس ٤,٠٣ هو الأكبر ، بينما كان المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في الصف الأول هو الأصغر حيث بلغ ٢,٨٣ ساعة يوميا .

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الجنس (ذكور ، إناث)، ومجموعات الصف المدرسي (أول، ثان، ثالث، رابع، خامس، سادس)، ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين متغيري الجنس والصف المدرسي، استخدم تحليل التباين الثنائي (٢×٣)، ويبين جدول رقم ٣ نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين مجموعتي الجنس ومجموعات الصف المدرسي ومجموعات التفاعل بين الجنس والصف المدرسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	احتمال الدلالة
الجنس	١,٧٩١	١	١,٧٩١	٠,٥٥٧	٠,٤٥٦
الصف المدرسي	٢٦٠,٣٢٨	٥	٥٢,٠٦٦	١٦,١٩١*	٠,٠٠٠
التفاعل (الجنس × الصف المدرسي)	٤٥,٦٤٧	٥	٩,١٢٩	٢,٨٣٩*	٠,٠١٥
الخطأ	٧٢١٩,١٣٢	٢٢٤٥	٣,٢١٦		
الكلي	٧٥٣١,٢٥٣	٢٢٥٦	٣,٣٣٨		

* α < ٠,٠٥

يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الجنس (الذكور والإناث)، بينما كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الصف المدرسي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (* α < ٠,٠٥). ولتحديد مصدر هذه الفروق استخدم الباحث أسلوب (نيومان كيلز) للمقارنات البعدية، ويبين جدول رقم ٤ نتائج استخدام هذا الأسلوب.

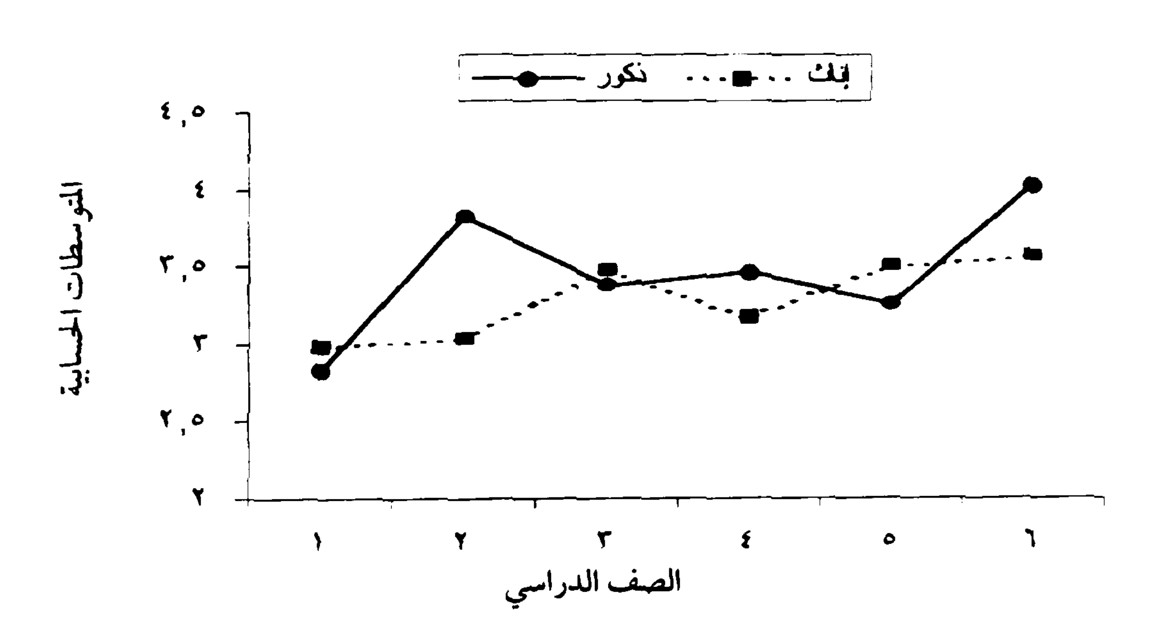
جدول رقم ٤. نتائج استخدام أسلوب نيومان كيلز للمقارنات البعدية.

المتوسط الحسابي	الصف	الأول	الثاني	الخامس	الرابع	الثالث	السادس
٢,٨٩٣٨	الأول						
٢,٩٤٤٣	الثاني						
٣,٣٥٧٧	الخامس	*	*				
٣,٣٥٢٠	الرابع	*	*				
٣,٤٢٩٨	الثالث	*	*				
٣,٨٦١٠	السادس	*	*	*	*	*	

* α < ٠,٠٥

يتبين من النتائج في جدول رقم ٤ أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات أفراد عينة الدراسة في الصفوف: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس ذات دلالة إحصائية. مما يشير إلى أن مصدر الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الصف المدرسي تعود لأثر الصف السادس، والخامس، والرابع، والثالث.

كما يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس (ذكور، إناث)، والصف المدرسي (أول، ثاني، ثالث، رابع، خامس، سادس) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($*\alpha$ > ٠,٠٥). ولتبيان مصدر هذه الفروق تم تمثيل هذا التفاعل بيانيا، حيث يبين شكل رقم ١ التمثيل البياني للتفاعل بين متغير الجنس ومتغير الصف المدرسي.



شكل رقم ١. التفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالعلاقة بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل الأطفال أفراد عينة الدراسة وتحصيلهم المدرسي ممثلا بالمعدل العام في جميع المواد الدراسية

كان الهدف الثاني للدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين عدد ساعات مشاهدة الأطفال أفراد عينة الدراسة للتلفزيون وتحصيلهم المدرسي. ولتحقيق هذا الهدف حُسبت

معاملات الارتباط بين معدل ساعات مشاهدة الأطفال أفراد عينة الدراسة للتلفزيون من جهة، وتحصيلهم العام في جميع المواد الدراسية من جهة أخرى، في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية، وفي كل صف من هذه الصفوف على حدة. ويبين جدول رقم ٥ قيم ودلالة معاملات الارتباط هذه.

جدول رقم ٥. معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون لدى الأطفال أفراد عينة الدراسة، وتحصيلهم المدرسي العام في الصفوف الستة من المرحلة الأساسية وفي كل صف على حدة.

الصف	قيمة معامل الارتباط بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي العام
الصفوف الستة	-٠,٠٨٩٩*
الأول	٠,٠١٦٠
الثاني	٠,٠٦٢٦
الثالث	-٠,٠٨٩٨
الرابع	-٠,١٨٦٥*
الخامس	٠,٠٥٠٣
السادس	-٠,٠٧٥٢

* $\alpha <$ ٠,٠١

يتبين من النتائج في جدول رقم ٥ وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى الأطفال أفراد عينة الدراسة في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية بشكل عام، ولدى أطفال الصف الرابع الأساسي بشكل خاص. في حين كانت هناك علاقة سالبة ليست ذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أطفال الصفين الثالث والسادس الأساسي. أما أطفال الصفوف الأول، والثاني، والثالث، والخامس الأساسي فقد كانت العلاقة إيجابية ليست ذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي.

مناقشة النتائج

يتبين من النتائج في جدول رقم ٢ أن المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة ٣٫٣٨ وهو ما يقارب العدد الذي أشارت إليه دراسات أجريت في هذا المجال [٢؛ ص٢٩٣؛ ١٥، ص٣٠؛ ١٩، ص٩١؛ ١٦، ص١٦١]، ويزيد على العدد الذي أشارت إليه دراسات أخرى أجريت في هذا المجال أيضا [١٠، ص٢٣؛ ١٣، ص٦٧؛ ٣، ص٣٣؛ ١٤، ص٥٨؛ ٢٥، ص٦٥؛ ١١، ص٩]. ويمكن تفسير هذه النتائج من حيث إن التلفزيون وسيلة جذب للأطفال بشكل خاص من خلال امتلاكه مجموعة كبيرة من الخصائص الفنية التي تعينه على تحويل الخيال إلى واقع مرئي، والقصص والروايات إلى صور متحركة مشاهدة يملؤها النشاط والحيوية. لذلك فقد أصبح للتلفزيون وجود ثقافي، واجتماعي، ونفسي شديد التأثير في حياة الأطفال الذين يبدأون بمشاهدته في حوالي سن العامين أو الثلاثة أعوام من حياتهم، وقد يقضي الأطفال وقتا أمام شاشة التلفزيون أكثر مما يقضون في متابعة دروسهم [١١، ص٤١].

كما يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمشاهدة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث للتلفزيون، وبهذه النتيجة تتفق هذه الدراسة مع دراسات أخرى أجريت في هذا المجال [٢، ص٢٩٣؛ ٣، ص٣٣؛ ١٠، ص٢٣؛ ١٣، ص٦٧] على الرغم من أن المتوسط الحسابي لمشاهدة أفراد عينة الدراسة الذكور كان أكبر من المتوسط الحسابي لمشاهدة أفراد عينة الدراسة الإناث. وتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الصف المدرسي في مشاهدة برامج التلفزيون، وتبين من النتائج في جدول رقم ٤ أن مصدر هذه الفروق هو المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد عينة الدراسة في الصفوف: السادس، والخامس، والرابع، والثالث. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والصف المدرسي.

وتتفق هذه الدراسة في هذه النتيجة مع دراسات أخرى أجريت في هذا المجال [٢، ص٢٩٣؛ ١٠، ص٢٣؛ ٣، ص٣٣]. ويمكن تفسير هذه النتائج من منطلق أن البرامج التي تعرض على شاشة التلفزيون تناسب الأطفال من الجنسين وخصوصا في مرحلة العمر المشابهة لعمر أفراد عينة الدراسة. في حين الاختلافات بين الأطفال قي الصفوف الستة

الأولى من المرحلة الأساسية توضح تباينا في اهتمام هؤلاء الأطفال بمشاهدة التلفزيون بسبب التطور في فهم الإدراك المعرفي، والرغبة في تمضية الوقت، وربما التطور في فهم الأمور والموضوعات التي يتم عرضها، وكذلك الأثر الواضح لجاذبية التلفزيون وما يعرضه بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

أما فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالعلاقة بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي، فقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف الستة الأولى بشكل عام، وفي الصف الرابع الأساسي، وكذلك وجود علاقة سلبية ليست ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ومشاهدة التلفزيون لدى أفراد عينة الدراسة في الصفين الثالث والسادس. وتتفق هذه الدراسة في هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى أجريت في هذا المجال [٨، ص١١٧؛ ١٠، ص٢٣]، ولكنها تختلف مع نتائج دراسات أخرى [١٦، ص١٦١؛ ٢٨، ص٥٢] والتي بينت وجود علاقة إيجابية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي، أو بينت وجود تساوٍ في التحصيل بين من يشاهدون ومن لا يشاهدون التلفزيون. وقد اتفقت هذه الدراسات في نتائجها مع نتيجة هذه الدراسة حيث بينت وجود علاقة إيجابية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف: الأول، والثاني، والخامس. ويرد الاختلاف في نتائج الدراسات إلى تباين تصاميم البحث المستخدمة من قبل الباحثين بما تتضمنه من طرق بحث وعينات مختلفة للقياس واختبارات إحصائية مختلفة لتحليل النتائج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من حيث إن التلفزيون يشتمل على إيجابيات وسلبيات، حيث إن الأطفال يصبحون سلبيين معرفيا، وتقل لديهم القدرة على الإبداع والتحصيل، وبذلك فإن مشاهدة التلفزيون تعمل على إعاقة متابعة الأطفال لدروسهم، وبالتالي يقل تحصيلهم المدرسي. ومن جهة أخرى، فإن التلفزيون يعتبر نافذة الطفل الأولى على العالم الخارجي، وأداة توعية، وتثقيف، وتعليم. لذا، فإنه يمكن أن يستخدم كوسيلة تؤدي إلى تحسين وتطوير التحصيل الدراسي.

التوصيات في ضوء نتائج الدراسة

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الكشف عن أثر الجنس والصف المدرسي على مستوى مشاهدة برامج التلفزيون وعلاقة ذلك بالتحصيل المدرسي تستدعي تقديم مجموعة من التوصيات أهمها :

١- تحسين قنوات التواصل بين المؤسسات التربوية ووزارة الإعلام بشكل عام ومؤسسة الإذاعة والتلفزيون بشكل خاص بهدف التنسيق بين السياسات والأهداف للبرامج حتى تأتي في سياق الأهداف الوطنية العامة.

٢- ضرورة اعتراف المؤسسة التربوية بأثر البرامج الخفية التي تقدمها المؤسسات الإعلامية على النمو المتكامل لشخصية الطفل، والعمل على إدخالها كجزء رسمي في البرامج التعليمية في ضوء خطة تعليمية منظمة تكفل عملية حفظ التعلم في هذه البرامج بصورة إيجابية.

٣- توعية الآباء والأمهات إلى خطورة برامج التلفزيون على تشكيل شخصيات الأطفال، ودعوتهم إلى رصد البرامج التلفزيونية، واختيار البرامج المفيدة منها لأبنائهم وتحسين مستوى توجيه الأطفال ومراقبتهم للإفادة من هذه البرامج.

٤- دعوة مؤسسة الإذاعة والتلفزيون إلى إعادة النظر في تصميم برامجها التلفزيونية بحيث تضع البرامج التعليمية، والثقافية التي تتلاءم والأهداف التربوية لأطفال مرحلة التعليم الأساسي في الساعات الأولى من البث ليتمكن الأطفال من مشاهدتها في الساعات المسائية المبكرة، حتى لا يضطر الأطفال إلى السهر ساعات طويلة بانتظار هذه البرامج.

٥- فتح قناة بث تلفزيوني خاصة بالأطفال وآدابهم، وثقافتهم، وأساليب تنشئتهم، وذلك لغرض التحكم بهذه البرامج من حيث الزمن والمضمون بما يتلاءم وخصائصهم ومراحل نموهم.

٦- دعوة مؤسسة التلفزيون لتشكيل هيئة استشارية من المختصين في المجالات المختلفة، وبشكل خاص في التربية وعلم النفس لغرض تحكيم هذه البرامج على نحو تكاملي قبل عرضها على شاشة التلفزيون.

٧- ضرورة أن يعرف كُتّاب البرامج التلفزيونية ومُعدّو برامجه الإمكانات المتاحة للعمل التلفزيوني، وذلك لتحسين استغلال هذه الإمكانات، وضرورة مراعاة مراحل نمو

الأطفال وخصائص كل مرحلة منها وتقديم «البرامج المقننة» الخاصة بكل شريحة من الأطفال حسب خصائصها . وهذا يتطلب تكاتف جميع الجهود من معدّين وكتّاب لهذه البرامج مع الجهات التربوية والاجتماعية، والمؤسسات المتخصصة في حقول الأطفال، حتى تكون هذه البرامج معدّة وفق مقاييس صحيحة يستفيد منها الأطفال .

٨- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية على آثار مشاهدة التلفزيون على الأطفال من جوانب مختلفة ولدى عينات أخرى

المراجع

[١] رمضان، كافية . «الإعلان التلفزيوني وأثره في الطفل . » *التربية الجديدة*، ١٧ ، ع٥١ (١٩٩٠م)، ٧٧ - ٩٤ .

[٢] الخوالدة، محمد، ومحمد صوالحة . «العلاقة بين العمر الزمني وعدد الساعات التي يقضيها طلبة المدارس في مشاهدة برامج التلفزيون . » *مجلة كلية التربية بأسوان*، ٣ (١٩٨٩م)، ٢٩٣ - ٣٠٤ .

[٣] العبد، عاطف . *برامج الأطفال التلفزيونية : دراسة تحليلية وميدانية* . القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٨٧م .

[٤] العيسوي، عبد الرحمن . *الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي* . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م .

[٥] أبو معال، عبد الفتاح . *أثر وسائل الإعلام على الطفل* . عمّان : دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م .

[٦] Andreoli, V., and S. Worchel. "Effects of Media, Communication and Message Position on Attitude Change." *Public Opinion Quarterly*, 42 (1978), 59-70.

[٧] Hornik, R. " Out of Television and Schooling: Hypotheses and Methods." *Review of Educational Research*, 51 (1981), 199-214.

[٨] Morgan, M., and L. Gross. "Television Viewing, IQ and Academic Achievement." *Journal of Broadcasting*, 24 (1980), 117-34.

[٩] Williams, P., et al. " The Impact of Leisure - Time Television and School Learning: a Research Synthesis." *American Educational Research Journal*, 19,no.1 (1982), 19-50.

[١٠] ساووق، ملك . «أثر مشاهدة التلفزيون على التحصيل الأكاديمي وحل الواجبات البيتية لدى أطفال المرحلة الابتدائية في الأردن . » رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٩م .

[١١] Grebner, G., and L. Gross. "The Scary of TV's Heavy Viewer." *Psychology Today*, 9 (1976), 41.

[١٢] يكن، منى. *أبناؤنا بين وسائل الإعلام وأخلاق الإسلام*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢م.

[١٣] حسين، قاسم. «علاقة طول مدة مشاهدة التلفزيون وطبيعة برامجه بالتحصيل المدرسي لطلبة الصف السادس الابتدائي.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، ١٩٧٥م.

[١٤] Comstock, G ., et al. *Television and Human Behavior.* New York: University Press, 1981.

[١٥] Anderson, D., and P. Collins. "The Impacts on Children's Education: Television Influence on Cognitive Development." (Working Paper No. 2). Office of Educational Research and Improvement. U. S. Department of Education, 1988.

[١٦] Greenstien, J. "Effects of Television upon Elementary School Grades." *Journal of Educational Research*, 48 (1954), 161-76.

[١٧] Scott, L. "Television and School Achievement." *Phi Delta Kappa*, 38 (1958), 25-28.

[١٨] Slater, L. "An Analysis and Appraisal of the Amount of Television, General School Achievement, and Socio-Economic Status of Third Grade Students in Selected Public Schools of Erie Country, New York." *Dissertation Abstracts International,* 25 (1963), 36-67.

[١٩] العامودي، خالد. «التلفزيون والأطفال: إيجابيات الاستخدام وسلبياته في المجتمع السعودي.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٦ (١٩٩٥م)، ٩١-١٤٥.

[٢٠] حمود، رفيقة. «تأثير التلفزيون على الأطفال.» *المؤتمر العلمي الأول ثقافة الطفل بين الإعلام والتعليم*» في الفترة ما بين ١٨ - ١٩ سبتمبر. القاهرة: كلية رياض الأطفال، ١٩٩٦ م.

[٢١] Furu, T. *The Function of Television for Children and Adolescents.* Tokyo: Sophia University, 1971.

[٢٢] Childers, P., and J. Ross. "The Relationship between Viewing Television and Student Achievement." *The Journal of Educational Research,* 66 (1973), 317-19.

[٢٣] Gadbery, S . "Television Viewing and School Grades: A Cross - Lagged Longitudinal Study." Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, LA, March 17-20, 1977.

[٢٤] Hartel, E., and D. Wiley. *Social and Economic Differences in Elementary School Achievement.* Chicago: Group for Policy Student in Education, CEMEL Inc., 1978.

[٢٥] Hilgard, E. et al. *Introduction to Psychology.* 7th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

[٢٦] Timmer, S., et al. "How Children Use Time." In F. Juster and F. Stafford, eds. *Time, Goods, and Well - Being.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

[٢٧] صوالحة، محمد. «علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم

علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن.» رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٠م.

[٢٨] Himmelweit, H. et al. *Television and the Child.* London: Oxford Univ. Press, 1958.

The Effect of Television Viewing on the Academic Achievement of Basic Stage Children in Jordan

Mohammad Ahmad Sawalha

Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology,

College of Education and Fine Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at investigating the level of television viewing by basic stage children in the first six grades and its relationship to their academic achievement. The sample consisted of 2257 children (1362 males and 859 females) in the first six grades of the basic stage in all the geographical and administrative areas in Jordan. The tools in this study were a questionnaire concerning television viewing, and school grade records. The results of the study were as follows:

1. The mean of television viewing of the sample was 3.38 hours daily.

2. There were no significant statistical differences between means of groups in television viewing due to sex effect.

3. There were significant statistical differences between means of groups in television viewing due to class effect.

4. There were significant statistical differences between means of groups in television viewing due to interaction between sex and class.

5. There was a negative relationship between academic achievement and the television viewing mean in case of the overall sample, and there was a positive relationship between academic achievement and the television viewing mean in the case of the first, second, and fifth class students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٥-١٥٠ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمة القلق لدى طلبة الجامعة

حسين سالم الشرعة

أستاذ مساعد، قسم الصحة النفسية، كلية التربية،
جامعة قطر، الدوحة، قطر

ملخـــص البحـــث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء بسمة القلق لديهم، باعتبار أن القلق مفهوم مركزي في معظم المشكلات والاضطرابات النفسية. كذلك هدفت الدراسة إلى الوقوف على حقيقة الفروق بين الأبناء الذكور والإناث في سمة القلق وفي إدراكهم لأساليب التنشئة الوالدية ولكل من الأب والأم. استخدمت قائمة سمة القلق (الشكل ب) والتي أعدها سبايلبرجر وآخرون، واستخدمت استبانة اتجاهات التنشئة الوالدية التي أعدها السقار (١٩٨٤)، بعد التحقق من وجود دلالات ثبات مقبولة لكل منهما. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٣ طالبا وطالبة، منهم ١١٥ طالبا و ١٤٨ طالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة مؤتة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) كما يدركهما الأبناء وسمة القلق لديهم ولكل من الأب والأم، وعند كل من الأبناء الذكور والإناث كل على حدة. كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على سمة القلق، حيث كان مستوى سمة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك الأبناء الذكور والإناث لكل من أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) وعند كل من الأب والأم.

خلفية الدراسة

يرى علماء النفس والاجتماع بأن الأسرة أول وأهم مؤسسة اجتماعية لها تأثير على شخصيات الأبناء في جميع جوانبها، وتعتبر عملية تعامل الوالدين مع الأبناء أهم جوانب

التأثير الأسري على شخصيات الأبناء، وذلك لكون تعامل الأب والأم مع الأبناء أول خبرة إنسانية يتعرض لها الطفل والتي ربما تترك بصماتها على شخصيته لاحقا. وفي هذا الصدد يؤكد سولفيان Sullivan أن ذات الفرد تتطور وتتكون نتيجة ما أسماه بالعلاقات الشخصية المتبادلة interpersonal relationships، وتعتبر علاقة الطفل بأمه وأبيه المصدر الأساسي لتكون ذاته [١، ص٥٢].

لقد أكدت جميع الاتجاهات النظرية في علم النفس على أهمية علاقة الوالدين بالأبناء ودور الوالدين في تشكيل الحياة النفسية للأبناء. وربما يكون الاتجاه التحليلي من أكثر الاتجاهات تأكيدا لأهمية علاقة الوالدين بتشكيل شخصيات الأبناء، حيث يرى هذا الاتجاه أن معظم سمات شخصية الفرد تتشكل في الخمس سنوات الأولى من الحياة. ولهذا فإن أعظم دور اجتماعي يمارس من المؤسسات الاجتماعية المختلفة ويؤثر على شخصية الفرد هو دور الأسرة وبالذات الوالدين، وذلك لأن المؤسسات الاجتماعية الأخرى غير الأسرة تمارس دورها بعد الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد تقريبا.

كذلك ركز أدلر Adler من خلال توضيحه لمفهوم أسلوب الحياة life style الذي يعتبر من المفاهيم الأساسية في نظريته على أهمية العلاقات الاجتماعية وخاصة علاقة الأسرة بالطفل في تكوين حياته النفسية. فقد اعتبر أدلر أن أسلوب الحياة لدى الإنسان يتكون نتيجة تفاعل عاملين هما: إدراك الطفل لذاته من خلال ما تعكسه عمليات تفاعل الآخرين معه، إضافة إلى القوى الذاتية الموجودة لديه، وتقوم عمليات التفاعل هذه بضبط عامل القوى الذاتية، فإما أن تعيق حركته أو تعمل على استمراريته [١، ص٤٨]. ويؤكد أدلر أن أسلوب الحياة هذا يتكون في الخمس سنوات الأولى من الحياة، وكل ما يأتي بعد ذلك من خبرات يستوعب من خلال أسلوب الحياة [٢، ص١٩].

واعتبر أيزنك [٣، ص٢] أن شخصية الفرد نتاج تفاعل عاملي البيئة (التنشئة الاجتماعية)، والوراثة (الجوانب الفسيولوجية)، وأن معظم هذا التفاعل يحدث في مرحلة الطفولة. وقد سبقه يونج Jung إلى هذا الرأي، حيث أكد نفس العاملين في تكوين شخصية الفرد. وقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول علاقة الآباء بالأبناء أو من يقومون على تربية الأطفال إلى استمرارية تأثير هذه العلاقة على شخصياتهم في الكبر [٤-٧].

تختلف الأسر في أساليب تنشئتها لأبنائها، ولهذا وردت تصنيفات متعددة لأساليب التنشئة الوالدية للأبناء. وعلى الرغم من الاختلافات الظاهرية لدى الباحثين في تسمية هذه الأساليب، إلا أنها تتشابه إلى حد ما من حيث المضامين. تعرف رو [٨، ص٣٠] أساليب التنشئة الوالدية بأنها الطريقة التي يمارسها الوالدان عند التعامل مع الأبناء والتي ترتبط بإشباع حاجات الأبناء أو التأخر في إشباعها في الحياة اليومية. وأوردت رو ثلاثة أساليب للتنشئة الوالدية للأبناء هي:

١- *أسلوب الحماية الزائدة*: يتميز هذا الأسلوب بالإشباع الفوري لحاجات الطفل وخاصة الحاجات الفسيولوجية، ويظهر كل من الوالدين أو أحدهما توجها كبيرا لحماية الطفل والقيام بالمسؤوليات التي يجب أن يقوم الطفل بها، والتدخل المباشر في جميع نشاطاته وتحديد كيفية ممارسة جوانب حياته المختلفة على الرغم من أن الطفل قد يظهر نوعا من التحسس تجاه ذلك، إلا أن الوالدين لا يهتمان بمشاعر الطفل ويستمران بحماية الطفل بشكل مكثف.

٢- *أسلوب التقبل سواء كان هذا التقبل عرضيا أم عن حب*: ويتميز هذا الأسلوب بإشباع حاجات الطفل بصورة معقولة وخاصة الحاجات الانفعالية، كذلك تتسم متطلبات الوالدين من الطفل بالواقعية، بحيث تكون هذه المتطلبات مناسبة لقدرات الطفل، إضافة إلى ظهور مشاعر الحب والتقبل للطفل حتى عند معالجة الأخطاء.

٣- *أسلوب التجنب*: ويتميز هذا الأسلوب بتجاهل الوالدين أو أحدهما للطفل، بحيث لا يبديان مشاعر الود نحو الطفل ولا يتحرجان عن إيذاء مشاعر الطفل ولا يهتمان برغباته، مما يقود الطفل إلى الإحساس بوجود مسافة اجتماعية بينه وبين والديه، وربما يصل إلى نتيجة أنه غير مرغوب فيه لدى والديه.

وذكر شيفر [٩] أربعة أساليب للتنشئة الوالدية وذلك كما يدركها الأبناء:

١- *التقبل - النبذ*: وهو الأسلوب الذي يتميز بمدى شعور الابن أو عدم شعوره بأنه محبوب ومرغوب به من قبل والديه، وذلك من خلال تصرفات وسلوكات الوالدين نحو الابن. مثل: يقول والدي أو والدتي إنني لطيف، أو يقول والدي أو والدتي إنني مزعج.

٢- *الاستقلال - التقييد*: وهو الأسلوب الذي يتميز بمدى شعور الأبناء باستقلاليتهم أو تقييدهم من قبل الوالدين عند ممارسة أنشطتهم داخل البيت وخارجه، مثل: غالبا ما

يسمح لي بالخروج كما أريد، أو غالبا لا يسمح لي بالخروج واللعب مع أصدقائي.

٣- *التحكم السيكولوجي - الاستقلال السيكولوجي*: وهو الأسلوب الذي يتميز بمدى شعور الابن بالألم النفسي والمعاناة والقلق نتيجة تعامل والديه معه من ناحية نفسية، كتعرض الابن للتوبيخ والسخرية واللوم من قبل الوالدين، ويقابل ذلك مدى شعور الابن بالقرب من الوالدين ومساهمتهم ببناء الثقة بنفسه نتيجة تعاملهم معه.

٤- *الحث على الإنجاز*: ويقصد به مدى مساهمة الآباء والأمهات في مساعدة الأبناء على صياغة أهدافهم الدراسية أو المنزلية أو الاجتماعية، وكذلك مساعدتهم في محاولة تحقيقها.

ومن خلال مراجعته للدراسات السابقة التي أجريت حول أساليب التنشئة الوالدية للأبناء، حدد كابلن [١٠، ص ص ٢١٢-٢١٤] ثلاثة أساليب شائعة في التنشئة الوالدية للأبناء:

١- *أسلوب التسلط*: ويتسم هذا الأسلوب في التنشئة الوالدية للأبناء بالضبط التام لسلوكهم عن طريق وضع القوانين والقواعد الصارمة التي تحكم سلوكات الأبناء، وكذلك فرض الطاعة المطلقة على الأبناء لما يصدر عن الوالدين دون السماح لهم بالمناقشة، واستخدام القوة أو التهديد باستخدامها لضبط سلوكات الأبناء.

٢- *أسلوب التساهل*: ويتسم هذا الأسلوب بعدم وضوح دور الوالدين في ضبط سلوكات الأبناء، وتكون متابعة الوالدين للأبناء ضعيفة.

٣- *أسلوب الحزم*: يتسم هذا الأسلوب بتشجيع الوالدين للسلوكات المرغوبة، وبوضع حدود للسلوكات غير المرغوبة عن طريق الحوار بين الآباء والأبناء، وتوضيح الأسباب التي تقف وراء متطلبات الآباء من الأبناء.

يختلف الآباء والأمهات في أساليب تنشئة أبنائهم، فمنهم من يلجأ إلى أساليب ربما تساعد الأبناء على النمو السليم كأساليب التقبل والديمقراطية والحزم، ومنهم من يلجأ إلى أساليب تشعر الأبناء بالرفض والانهزامية الذاتية والشعور بعدم الأهمية كأساليب القسوة والتسلط والإهمال. ويمكن القول بأن لأساليب التنشئة تأثيرا مباشرا وقويا على شخصيات الأبناء، وربما يمتد هذا التأثير طول حياة الفرد بحيث يسهم أسلوب التنشئة الذي مارسه الآباء مع الأبناء في تحديد سلوكات هؤلاء الأبناء مستقبلا [١١؛ ١٢].

التنشئة الوالدية والقلق

نظرا لأهمية أساليب التنشئة الوالدية للأبناء في تكوين شخصياتهم، وعدم وضوح الرؤيا لدى المربين والباحثين في تحديد الأسلوب الأفضل في التنشئة الوالدية للأبناء. أجريت دراسات عديدة وطرحت وجهات نظر مختلفة حول علاقة أساليب التنشئة الوالدية بنتاج سيكولوجي معين لدى الأبناء، كمفهوم الذات وتقدير الذات ومستوى الطموح والهوية النفسية وغيرها [١٣-١٥]. والقلق هو أحد النتاجات السيكولوجية الذي قد يرتبط ببعض أساليب التنشئة الوالدية للأبناء. ويعتبر القلق من المفاهيم النفسية المعروفة والمتداولة في علم نفس الشخصية، ويمثل المفهوم المركزي في علم الاضطرابات النفسية [١٦]. ويمكن تعريفه بأنه توتر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر واقعي أو رمزي ويصحبه حالة خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية [١٧، ص٩٩].

ميز سبايلبرجر [١٨، ص٩٩] جانبين هامين من القلق هما: حالة القلق، وسمة القلق. وتشير سمة القلق، باعتبارها محط اهتمام هذه الدراسة، وكما يرى سبايلبرجر إلى الفروق الفردية المستقرة والثابتة والتي تميز الأفراد في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مهددة. وهذه الفروق الفردية ترجع لخبرات الطفولة وخاصة الخبرات المؤلمة. ولكون معظم خبرات الطفولة آتية من مصادر اجتماعية محددة أهمها التنشئة الوالدية، فربما يكون لبعض أساليب التنشئة الوالدية علاقة بتكوين سمة القلق.

وضمن هذا السياق يشير حول ولندزي [١٩] إلى افتراض كارن هورناي Karen Horney والمتعلق بتكوين شخصية الطفل، حيث تؤكد هورناي بأن نوعية العلاقة بين الطفل ووالديه هي العامل الأساسي في تكوين شخصيته، فشعور الطفل بالتقبل من قبل والديه يساعده على النمو السليم، بينما شعوره بالرفض والإهمال يقود إلى تطور القلق لديه. وترى هورناي أن هناك ثلاثة مصادر للقلق:

- *المصدر الأول*: ويضم مظاهر المعاملة الأسرية المتعلقة بالجوانب العاطفية، فشعور الطفل بالحرمان العاطفي والنبذ والوحدة والكراهية تعتبر من مصادر تكون القلق لدى الطفل.

المصدر الثاني: ويضم مظاهر المعاملة الأسرية المتعلق بجوانب السيطرة والعدالة، فشعور الطفل بفقدان العدالة في المعاملة الأسرية والسيطرة الوالدية المطلقة ونكران الحقوق

والتعرض لأشكال العقاب المختلفة تعتبر من مصادر تكون القلق لدى الطفل .

- *المصدر الثالث* : ويضم مظاهر المعاملة البيئية المحيطة بالأسرة ، فشعور الطفل بالخداع والغش والكذب والعدوان البيئي والتناقضات الاجتماعية وأشكال العنف في المجتمع تعتبر المصدر الثالث للقلق .

قام موسن [٢٠] بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر نوع العلاقة بين الوالدين والأبناء على شخصية الأبناء المراهقين ، واختيرت عينة من المراهقين في البيئة الأمريكية تراوحت أعمارهم بين ١٣ و١٧ سنة . وأشارت النتائج إلى أن الأبناء الذين أدركوا أنهم لم يحصلوا على عطف كاف من قبل والديهم كانوا أقل شعورا بالأمن النفسي ، وأقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية ، كما كانوا أكثر توترا وقلقا مقارنة بالأبناء الذين شعروا بعطف والدي كاف .

أجرى البحيري [٢١] دراسة كان من أهدافها المقارنة بين الذكور والإناث في سمة القلق . تكونت عينة الدراسة من (٢٧٣) طالبا و (٢٧٠) طالبة من طلبة جامعة أسيوط . أظهرت النتائج أن سمة القلق لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور .

واتفقت نتائج دراسة موسن مع نتائج دراسة الريحاني[٢٢] ، والتي هدفت إلى معرفة علاقة نمط التنشئة الأسرية بالشعور بالأمن ، تكونت عينة الدراسة من ٤٥٠ مراهقا ومراهقة من الأردن تراوحت أعمارهم بين ١٢ - ١٤ سنة . وأشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين أدركوا أن علاقتهم بوالديهم ديمقراطية كانوا أكثر شعورا بالأمن مقارنة مع المراهقين الذين أدركوا أن علاقتهم بوالديهم تسلطية .

وأجرى مرسي [٢٣] دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات الشخصية لديهم ، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين سمات الشخصية السليمة أو الصحية كالثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي والقدرة على الإنجاز وأساليب التقبل والتشجيع على الإنجاز من قبل الوالدين للأبناء في الطفولة . كذلك وجود ارتباط موجب لسمات الشخصية غير السليمة أو غير الصحية كالقلق والاتكالية والشعور بالذنب بأسلوب عدم التقبل أو الرفض من قبل الوالدين للأبناء في الطفولة .

وتوصلت دراسة كفافي [١٤] إلى نتائج مشابهة لنتائج دراسة الريحاني (١٩٨٥م) المذكورة سابقا ، حيث درست علاقة التنشئة الوالدية بتقدير الذات والأمن النفسي لدى

الأبناء . تكونت عينة الدراسة من ١٥٣ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في قطر ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والأساليب الصحيحة في التنشئة الاجتماعية والتي تعتمد على إعطاء البنت نوعا من الاستقلالية والاعتماد على الذات ، بينما وجدت علاقة سالبة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفرقة والتحكم والتذبذب في التنشئة الوالدية للأبناء . كذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين نقص الشعور بالأمن النفسي لدى الأبناء وبين الأساليب الصحيحة في التنشئة الوالدية للأبناء ، وارتباط موجب بين نقص الشعور بالأمن النفسي لدى الأبناء وبين أساليب التفرقة والتحكم والتذبذب في التنشئة الوالدية للأبناء .

وتوصلت دراسة كل من ايسنمان وسيرجو [٢٤] إلى نتائج مخالفة لدراسة كفافي ، (١٩٨٩م) المذكورة سابقا ، فقد قام ايسنمان وسيرجو بمقارنة أسلوبي التحكم والاستقلالية في تنشئة الأبناء على تقدير الذات لديهم . تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طفلا ترتيبهم الولادي الأول في العائلة بحيث ينتمي ٢٥ طفلا إلى عائلات تستخدم أسلوب التحكم في تنشئة الأبناء ، بينما ينتمي نفس العدد إلى عائلات تستخدم أسلوب الاستقلالية في تنشئة الأبناء . وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين في تقدير الذات لدى الأبناء .

قام أحمد [٢٥] بدراسة هدفت إلى الوقوف على الاختلاف بين الذكور والإناث بسمة القلق وحالته ، تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبا و ٦٠ طالبة من طلبة كلية الآداب بجامعة بنها في مصر ، وكذلك من ١٢٠ طالبا من جامعة الملك سعود و٦٠ طالبة من كلية البنات في السعودية . أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في شدة الإحساس بسمة القلق وحالته في الظروف العادية والظروف الضاغطة .

وربما تتداخل أساليب التنشئة مع شخصية الوالدين بتكوين الحياة النفسية للأبناء ، فقد قام كل من بروك وتسنج [٢٦] بدراسة هدفت إلى توضيح تأثير كل من شخصية الوالدين وأساليبهم في تنشئة الأبناء على المشكلات السلوكية لدى الأبناء . تكونت عينة الدراسة من آباء وأمهات ٦٢ طفلة و٥٢ طفلا بلغت أعمارهم السنتين ، تمت مقابلة الآباء والأمهات لجمع معلومات حول شخصياتهم وأساليب تعاملهم مع الأطفال والمشكلات سلوكية التي يعاني منها أطفالهم . وأشارت النتائج إلى أن هناك تداخلا بين شخصية

الآباء والأمهات وأساليب تنشئتهم للأبناء في تكوين الانسحابية والغضب لدى الأبناء. ولوحظ أن تأثير الأم أكبر من تأثير الأب في تكوين سلوكات الانسحابية والغضب لدى الأبناء (ذكورا وإناثا). كذلك وجد أن تأثير أسلوب تنشئة أحد الوالدين على الأبناء يتحدد بعلاقة الطفل بالوالد الآخر، فإذا كانت العلاقة بين أحد الوالدين والابن أو الابنة علاقة حميمة، فإن هذا يحد من تأثير أسلوب تنشئة الوالد الآخر على سلوكات الأبناء إذا كانت أساليب التنشئة مختلفة بين الوالدين.

وجاءت دراسة مخيمر [٢٧] لتسهم في توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والصحة النفسية للأبناء، فقد قام بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين إدراك القبول - الرفض الوالدي وبين الصلابة النفسية للأبناء بوصفها مؤشرا على الصحة النفسية. تكونت عينة الدراسة من ١٦٣ طالبا وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين القبول الوالدي والصلابة النفسية للأبناء. بينما وجدت علاقة سلبية بين الرفض الوالدي والصلابة النفسية للأبناء، وقد تشابه بذلك الذكور والإناث. وأشارت النتائج أيضا إلى أن أكثر بعد من أبعاد أسلوب الرفض الوالدي له تأثير سلبي على الصلابة النفسية للأبناء هو أسلوب الإهمال واللامبالاة.

قام الزعبي [٢٨] بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء من الجنسين والفروق بينهما في القلق بنوعيه. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القلق، حيث كان أداء الإناث على حالة القلق أعلى من أداء الذكور، هذا ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سمة القلق.

يتضح مما سبق من دراسات أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية للأبناء ونتاجات سيكولوجية متعددة لدى الأبناء، ويلاحظ أن معظم الدراسات تعاملت مع أساليب التنشئة الوالدية باعتبارها وجهين مختلفين، وجه يمثل أساليب التنشئة الإيجابية، والآخر يمثل أساليب التنشئة السلبية، وربما يكون هذا التقسيم غير دقيق وذلك للتفاوت الداخلي بين مجموعة الأساليب التي تعتبر إيجابية، وكذلك للتفاوت الداخلي بين مجموعة الأساليب التي تعتبر سلبية. ولهذا فإن الدراسة الحالية ستقوم بالتعامل مع أساليب

التنشئة الوالدية باعتبارها أساليب مختلفة يستخدمها الآباء والأمهات عند التعامل مع الأبناء. كذلك لم تكن نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق متسقة، فمنها ما أشار إلى تفوق الإناث على الذكور في سمة القلق، ومنها ما لم يشر إلى وجود فروق، وبناء على ذلك تصبح الحاجة ضرورية لإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الجانب.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فالتنشئة الوالدية من أهم الجوانب التي تؤثر على شخصية الأبناء، وربما تشكل حياتهم النفسية، وكذلك فإن القلق من المفاهيم المحورية في علم النفس، ويعتبر المفهوم المركزي للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية. ولهذا تأتي هذه الدراسة لتقف على حقيقة علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالقلق. ولما لموضوع التنشئة الوالدية من أهمية في تكوين شخصية الأبناء، فقد ظهرت دراسات متعددة تناولت علاقة أساليب وأنماط التنشئة الوالدية بنتاج سيكولوجي معين، من هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة أبوعيطة[٢٩] حول أنماط الرعاية الوالدية والميول المهنية، ودراسة الكامل وسليمان [٣٠]، والطراونة [٣١] عن السلوك العدواني وأساليب التنشئة الوالدية، ودراسة العكايلة [٣٢] عن أنماط الرعاية الوالدية وجنوح الأحداث. ومع كل هذا، فإن تحديد أسلوب أمثل في التنشئة الوالدية لازال متعثرا. ومن هنا نلاحظ عدم استقرار الرأي بين الآباء والمربين حول أفضلية واضحة لأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية. ولهذا تأتي أهمية هذه الدراسة لتسهم مع غيرها من الدراسات العربية والعالمية في توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والقلق بوصفه نتاجا سيكولوجيا. كذلك فإن الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص والتي تناولت علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالقلق قليلة، وهذا يعتبر مبررا قويا لإجراء مثل هذه الدراسة.

إضافة إلى أن توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والقلق يساعد المهتمين بالجوانب النفسية كالمرشدين وغيرهم في فهم الحياة النفسية للأفراد. وبالتالي قد تساعدهم نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج والخدمات النفسية والتربوية من أجل التعامل مع مشكلات الحياة النفسية للأفراد وكذلك تخفيف بعض المعوقات التي تحول أحيانا من النمو

والتطور السليم للأفراد. كما أن هذه الدراسة على درجة من الأهمية بالنسبة للآباء والأمهات، وذلك من خلال توضيحها لعلاقة أساليب التنشئة الوالدية للأبناء بأحد الجوانب المهمة في الحياة النفسية وهو القلق.

أهداف الدراسة

يتعرض كل شخص إلى أسلوب أو أكثر من أساليب التنشئة الوالدية أثناء نموه وتطوره، ومن هنا فإن مفهوم التنشئة الوالدية للأبناء من المفاهيم ذات الارتباط الدقيق بالحياة النفسية لكل فرد. ولهذا فإن هذه الدراسة محاولة للوقوف على حقيقة علاقة أساليب التنشئة الوالدية بجانب مهم من جوانب الحياة النفسية وهو القلق باعتباره مفهوما مركزيا في معظم المشكلات والاضطرابات النفسية وبالتحديد تهدف الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء بشكل عام وسمة القلق لديهم؟

٢- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم؟

٣- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما تدركها البنات وسمة القلق لديهن؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في سمة القلق؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين الأبناء الذكور والإناث على كل من أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) وللأب والأم كل على حدة؟

تحديد المصطلحات

التنشئة الوالدية

وتشير إلى جميع السلوكات التي يصدرها الوالدان أحداهما أو كلاهما نحو الطفل، والتي تؤثر على نمو شخصية الطفل، سواء كان القصد من هذه السلوكات التوجيه والتربية أم غير ذلك [١٤، ص١٠٨]. وللتنشئة الوالدية أساليب متعددة ولأغراض هذه الدراسة،

فقد تم إخضاع أسلوبين من أساليب التنشئة الوالدية للدراسة وهما : «الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي ، » و «أسلوب التقبل - أسلوب النبذ» وذلك لاعتبارات تتعلق بشيوع استخدام هذين الأسلوبين من قبل الآباء ، وكذلك لوجود حالة من التناقض بين حدي كل أسلوب من هذين الأسلوبين ، فالأسلوب الديمقراطي يناقض التسلطي ، وكذلك أسلوب التقبل يناقض النبذ . وعملية التنشئة التي يمارسها الآباء على الأبناء تقع بين هذين الحدين المتناقضين ، فلا يمكن أن يكون الآباء ديمقراطيين بشكل مطلق ولا متسلطين بشكل كامل ، وإنما هم أميل إلى الديمقراطية أو إلى التسلطية ، أو أميل إلى التقبل أو إلى النبذ .

أ - الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - التسلطي

ويتراوح هذا الأسلوب في التنشئة بين شعور الأبناء بتشجيع الوالدين للسلوكات المرغوبة ، أو تدخلهما لضبط السلوكات غير المرغوبة لدى الأبناء عن طريق الحوار والمناقشة وتوضيح الأسباب وبين شعور الأبناء بتقييد الوالدين أو أحدهما لسلوكاتهم ونشاطاتهم ، سواء داخل البيت أو خارجه عن طريق الإجبار والإكراه باستخدام العنف أو القسوة أو التهديد باستخدامهما . وفي جميع الحالات يجب أن يلمس الأبناء ذلك من خلال سلوكات دالة صادرة عن الوالدين أو أحدهما ، مثل «يسمح لي والدي/ والدتي بإبداء الرأي حول ما أريده ، » و «يمنعني والدي / والدتي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل . »

ب- أسلوب التقبل - النبذ

ويتراوح هذا الأسلوب في التنشئة بين شعور الأبناء بحب وتقبل الوالدين أو أحدهما لهم وبين شعور الأبناء بعدم حب وتقبل الوالدين أو أحدهما لهم . والتركيز في هذا الأسلوب على الجوانب العاطفية ، على أن يلمس الأبناء ، وذلك من خلال سلوكات دالة صادرة عن الوالدين أو أحدهما ، مثل : «أشعر أن والدي / والدتي يحبني ، » و «أشعر أنني شخص غير مرغوب فيه بالنسبة لوالدي / والدتي . »

سمة القلق

ويقصد به «الفروق المستقرة والثابتة التي تميز الأفراد في الميل للاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مصدر تهديد ، ويبقى هذا الميل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات

خارجية أو داخلية [١٨ ، ص٤٨٢] . ولأغراض هذه الدراسة فإن سمة القلق هي الدرجة التي يسجلها الفرد على قائمة سبايلبرجر لسمة القلق (الشكل ب) . وتم إخضاع سمة القلق وليست حالته للبحث في هذه الدراسة باعتبار أن تكوين سمة القلق يعود إلى الخبرات السابقة وخاصة خبرات الطفولة ، بينما تشير حالة القلق إلى المشاعر المرتبطة بموضوع محدد والتي تظهر كلما ظهر ذلك الموضوع ، وتزول بزواله . ولكون التنشئة الوالدية من أوائل الخبرات التي يتعرض لها الأبناء ، فقد يكون ارتباطها بسمة القلق أكثر من ارتباطها بحالة القلق .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس (الدراسات الصباحية) بجامعة مؤتة والبالغ عددهم ١٩٣٤ طالبا وطالبة منهم ٨٧٢ طالبا و ١٠٦٢ طالبة ، والمقبولين في العام الجامعي ١٩٩٦/ ١٩٩٧م . ولاختيار عينة الدراسة تم حصر مواد متطلبات الجامعة المطروحة للطلبة ، وأخذت عينة عشوائية من هذه المواد بشعبها المختلفة وبذلك شكل طلبة السنة الأولى المسجلين في هذه المواد المسحوبة عشوائيا عينة الدراسة . علما بأن معظم الطلبة الذين يسجلون على هذه المواد هم طلبة السنة الأولى . بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٢٦٣ طالبا وطالبة ، منهم ١١٥ طالبا و ١٤٨ طالبة ، وبلغ متوسط أعمار العينة ١٨ سنة وثلاثة شهور .

أدوات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة اعتمد الباحث الأداتين التاليتين :

أولا : استبانة اتجاهات التنشئة الوالدية

قام بإعداد هذه الاستبانة السقار [٣٣] . تحتوي الاستبانة على مجموعة من الفقرات التي تقيس عددا من أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها ويصنفها الابن أو الابنة ، لا يوجد للاستبانة درجة كلية وإنما تعامل أساليب التنشئة منفصلة على شكل اتجاهات قطبية بحيث يتضمن كل اتجاه أسلوبين متضادين من أساليب التنشئة الوالدية . ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام الاتجاهين التاليين والذي يمثل كل منهما أسلوبين من أساليب التنشئة الوالدية .

أ) الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي. ويتكون من صورتين، تمثل الصورة (أ) أسلوب الأب في تنشئة الأبناء، وتمثل الصورة (ب) أسلوب الأم في تنشئة الأبناء، بحيث تتألف كل صورة من ثلاثين فقرة، وتتشابه الفقرات في الصورتين من حيث المضمون، وتختلف فقط في الصياغة اللغوية المذكرة أو المؤنثة لتناسب جنس القائم على عملية التنشئة سواء أكان الأب أو الأم. تتضمن كل فقرة من الفقرات موقفا يتعلق بالابن أو الابنة ويحتاج إلى استجابة سلوكية سواء من الأب أو الأم، مثل: « يسألني والدي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها، » و «يختار لي والدي الكتب والمجلات التي أقرأها، » بحيث تتدرج هذه الاستجابات في أربعة بدائل، يختار الابن أو الابنة واحدا منها وذلك حسب ما يدركه من استجابة الوالدين نحو ذلك الموقف، وعلى النحو التالي:

- يحدث دائما، وتنال أربع درجات عندما تكون الفقرة إيجابية ودرجة واحدة عندما تكون الفقرة سلبية.
- يحدث غالبا، وتنال ثلاث درجات عندما تكون الفقرة إيجابية ودرجتين عندما تكون الفقرة سلبية.
- يحدث أحيانا وتنال درجتين عندما تكون الفقرة إيجابية وثلاث درجات عندما تكون الفقرة سلبية.
- لا يحدث إطلاقا، وتنال درجة واحدة عندما تكون الفقرة إيجابية وأربع درجات عندما تكون الفقرة سلبية.

وهكذا فإن درجة المفحوص تتراوح بين ٣٠ - ١٢٠ على كل صورة، ويمكن التعامل مع هذه الدرجات بأكثر من طريقة. وتجدر الإشارة إلى أن الدرجة التي يسجلها الابن أو الابنة هنا تمثل إدراكه لمدى ديمقراطية الأب أو الأم في التنشئة.

ب) أسلوب التقبل - أسلوب النبذ. ويتكون من صورتين، تمثل الصورة (أ) أسلوب الأب في تنشئة الأبناء، وتمثل الصورة (ب) أسلوب الأم في تنشئة الأبناء. وتتألف كل صورة من ثلاثين فقرة تتشابه في المضمون وتختلف في الصياغة اللغوية (مذكرة أو مؤنثة). وتمثل كل فقرة موقفا يتعلق بالابن أو الابنة، ويحتاج إلى استجابة من الأب أو الأم، يدرك الابن أو الابنة من خلالها مدى قربه أو بعده العاطفي من الأب أو الأم مثل: «يعتبرني والدي أفضل من جميع رفاقي، » و «يعتقد والدي أنني أحرمه من الراحة. » ويسير

ترتيب الفقرات وطريقة الاستجابة عليها واحتساب الدرجات تماما كما هو الحال في أسلوب الحزم - أسلوب التسلط . علما بأن درجة المفحوص تتراوح أيضا بين ٣٠ - ١٢٠ . وتمثل الدرجة التي يسجلها الابن أو الابنة على هذا الأسلوب مدى إدراكه لتقبل الأب أو الأم له أولها .

وللتأكد من صدق الاستبانة قام معدها بعرضها على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك - الأردن ، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وملاءمتها للبيئة الأردنية ، وقياسها لمضمون الأسلوب الذي يفترض أن تقيسه . واختار الباحث الفقرات التي نالت إجماع أربعة من المحكمين الستة .

كذلك تم إيجاد دلالات ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية على عينة بلغت ٤٠ فردا ، حيث كانت معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية لكل صورة ، وعلى كل اتجاه على النحو التالي :

أ ـ الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي - الأب (٠,٨٥) .
ب ـ الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي - الأم (٠,٨٨) .
جـ ـ أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - الأب (٠,٩٢) .
د ـ أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - الأم (٠,٩١) .

ولأغراض هذه الدراسة فقد تم إيجاد الصدق الظاهري للاستبانة وذلك بعرضها على ١٢ محكما من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس في الجامعات الأردنية ، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة التالية والمتعلقة بكل اتجاه ولكل صورة :

١- ما مدى وضوح الفقرة؟
٣- ما مدى علاقة الفقرة بالبيئة الأردنية؟
٣- ما مدى مناسبة الفقرة لمضمون القائمة؟

واعتبر اتفاق ٨٠٪ منهم على صلاحية الفقرة محكا لاعتمادها وتم اعتماد جميع الفقرات لتجاوزها المحك .

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم التوصل إليه على عينة هذه الدراسة بطريقة كرونباخ الفا ولكل صورة ، حيث كانت معاملات الثبات على النحو التالي (جدول رقم ١) .

جدول رقم ١. معاملات الثبات لاستبانة اتجاهات أو أساليب التنشئة الوالدية.

الاتجاه أو الأسلوب	معامل الثبات
الأسلوب الديمقراطي - الأسلوب التسلطي - (الأب)	٠,٧٩
الأسلوب الديمقراطي - الأسلوب التسلطي - (الأم)	٠,٨١
أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - (الأب)	٠,٨٣
أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - (الأم)	٠,٨٦

ثانيا : قائمة سمة القلق (الشكل ب)

قام بإعداد هذه القائمة في الأصل كل من سبايلبرجر وجورسش ولنشن وجاكوبز [٣٤]. تتكون القائمة من عشرين فقرة تقيس سمة القلق، ولكل فقرة من فقرات القائمة أربع إجابات (أبدا - أحيانا - غالبا - دائما). وتترجم هذه الإجابات لكل فقرة إلى درجات موزونه تتراوح بين (١-٤)، حيث تشير الدرجة ٤ إلى مستوى مرتفع من القلق في ثلاث عشرة فقرة، بينما يشير نفس التقدير إلى مستوى متدن من القلق في بقية الفقرات، وبذلك فإن درجات الأفراد على القائمة تتراوح بين ٢٠ - ٨٠ درجة، وللقائمة درجة كلية وليس لها أبعاد فرعية. وتشير الدرجة المرتفعة على القائمة إلى سمة قلق مرتفعة.

قام عبد الخالق [٣٥] بتعريب القائمة لتلائم البيئة المصرية، وذلك بتطبيقها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية، وقد كانت نتيجة معامل ارتباط صدق المحك مع اختبار تايلور ٠,٦٨، ونتيجة ثبات القائمة عن طريق إعادة الاختبار ٠,٧٨ للذكور و ٠,٨٢ للإناث.

وقد استخدم القائمة عديد من الباحثين في البيئة الأردنية [٣٦-٣٨] وتوصلوا جميعا إلى نتائج صدق وثبات مقبولة للقائمة، فعلى سبيل المثال، قام الهلسا [٣٧] بإيجاد صدق المحكمين للقائمة عن طريق عرضها على ١٠ محكمين من أساتذة الجامعات في مجال علم النفس والمرشدين التربويين ممن يحملون درجة الماجستير، واعتمد اتفاق ٨٠٪ منهم على صلاحية الفقرة لاستخدامها في المقياس، وأشارت النتائج إلى صلاحية جميع فقرات القائمة. كذلك قام بإيجاد دلالات ثبات القائمة عن طريق إعادة الاختبار على عينة مكونة من ٧٣ طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن وبفاصل زمني قدره ٦

أسابيع، وكانت معاملات الارتباط ٨١, ٠ بالنسبة للذكور و ٧٤, ٠ بالنسبة للإناث و٧٧, ٠ للجميع.

ولأغراض هذه الدراسة تم إيجاد دلالات صدق المحكمين للقائمة وذلك بعرضها على ١٢ محكما من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم الإجابة عن الأسئلة التالية: ١) ما مدى وضوح صياغة الفقرة؟ ٢) ما مدى ملاءمة الفقرة للبيئة الأردنية؟ ٣) ما مدى مناسبة الفقرة لمضمون القائمة؟ واعتبر اتفاق ٨٠٪ منهم على صلاحية الفقرة محكا لاعتمادها، وتم اعتماد جميع الفقرات لتحقيقها المحك المستخدم.

أما بالنسبة لثبات القائمة، فقد تم التوصل إليه على عينة هذه الدراسة بطريقة كرونباخ - ألفا، حيث بلغ ٧٨, ٠، ويعد هذا الثبات مقبولا لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى والمتعلقة بالعلاقة بين أساليب التنشئة كما يدركها الأبناء وسمة القلق، فقد تم استخدام معاملات الارتباط (بيرسون ر). أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق، وأساليب التنشئة فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test).

النتائـــج

تعرض نتائج الدراسة على ضوء أسئلتها وعلى النحو التالي:

السؤال الأول: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ٠٥, ٠ بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء بشكل عام وسمة القلق لديهم؟ فيما يتعلق بأساليب التنشئة لدى الآباء أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - التسلطي كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٢, ٠، كما وجدت علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٤٢, ٠.

أما بالنسبة لأساليب التنشئة لدى الأمهات، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - التسلطي كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم حيث بلغ معامل الارتباط -٢٩ , ٠، وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم حيث بلغ معامل الارتباط -٣٣ , ٠ .

جدول رقم٢. معاملات الارتباط بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وسمة القلق لديهم وذلك لدى جميع الطلبة، الذكور، والإناث كل على حدة.

أسلوب التنشئة	جميع الطلبة (ن=٢٦٣)	الذكور (ن=١١٥)	الإناث (ن=١٤٨)
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأب)	-٣٢ , ٠*	-٣٣ , ٠*	-٣٤ , ٠*
أسلوب التقبل - النبذ (الأب)	-٤٢ , ٠*	-٤١ , ٠*	-٤٤ , ٠*
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأم)	-٢٩ , ٠*	-٤٠ , ٠*	-٢٥ , ٠*
أسلوب التقبل - النبذ (الأم)	-٣٣ , ٠*	-٢٧ , ٠*	-٣٦ , ٠*

* دالة على مستوى ٠١ , ٠

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ٠٥ , ٠ بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم؟ فيما يتعلق بأساليب التنشئة لدى الآباء للأبناء الذكور، أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٣ , ٠، وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٤١ , ٠ .

أما بالنسبة لأساليب التنشئة لدى الأمهات للأبناء الذكور، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل

الارتباط -٤٠ , ٠ ، كذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٢٧ , ٠ .

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث ونصه : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ٠٥ , ٠ بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حده كما تدركها البنات وسمة القلق لديهن؟ فيما يتعلق بأساليب التنشئة لدى الآباء للبنات، أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٤ , ٠ . وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٤٤ , ٠ .

أما بالنسبة لأساليب التنشئة لدى الأمهات للبنات، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٢٥ , ٠ ، وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٦ , ٠ .

أما السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ونصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين الذكور والإناث في سمة القلق؟ وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت)، وأشارت النتائج (جدول رقم ٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث على سمة القلق، حيث بلغت قيمة ت ٧١ , ٢ ومستوى الدلالة ٠٠٧ , ٠ ، ويتضح من متوسطات أداء الطلبة الذكور والإناث على سمة القلق (جدول رقم ٤) أن متوسطات أداء الإناث (٦٥ , ٥٠) على سمة القلق أعلى من متوسط أداء الذكور (٥٣ , ٤٧)، أي أن مستوى سمة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

السؤال الخامس : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين إدراك الأبناء الذكور والإناث لكل من أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) وللأب والأم كل على حدة؟ أشارت نتائج اختبار (ت) (جدول رقم ٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلبة الذكور والإناث لأساليب التنشئة الوالدية

جدول رقم ٣. اختبار (ت) لمتوسطات أداء الذكور والإناث على سمة القلق وأساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم.

المتغيرات	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
سمة القلق	٢,٧١	٢٦١	*٠,٠٠٧
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأب)	١,٦٧	٢٦١	٠,٠٩٦
أسلوب التقبل - النبذ (الأب)	١,٠٢	٢٦١	٠,٣٠٩
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأم)	١,٢٧	٢٦١	٠,٢٠٤
أسلوب التقبل - النبذ (الأم)	٠,٢٣	٢٦١	٠,٨٢٠

* دالة على مستوى ٠,٠٠١

جدول رقم ٤ . المتوسطات (م) والإنحرافات المعيارية (ع) لأداء الذكور والإناث على سمة القلق وأساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم.

المتغيرات	الذكور (ن=١١٥)		الإناث (ن=١٤٨)	
	م	ع	م	ع
سمة القلق	٤٧,٥٣	٨,٦٨	٥٠,٦٥	٩,٩٨
الأسلوب الديمقراطي - (الأب)	٧٥,٢٤	١٢,٤٩	٧٧,٨٩	١٣,٠٦
أسلوب التقبل - النبذ (الأب)	٧٧,٦٢	١٣,٢٠	٧٦,٠٨	١٢,٠٣
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأم)	٨٠,١٧	١٠,٩٨	٨٢,٠٣	١٢,٥٨
أسلوب التقبل - النبذ (الأم)	٨٠,٦٢	٩,٥٨	٨٠,٣٢	١١,٧٤

لكل من الأب والأم، ويوضح جدول رقم٤ متوسطات إدراك كل من الطلبة الذكور والإناث على كل أسلوب من أساليب التنشئة الوالدية ولكل من الأب والأم على حدة.

مناقشة النتائج

تركزت التساؤلات الثلاثة الأولى لهذه الدراسة حول علاقة أساليب التنشئة الوالدية (للأب والأم) كما يدركها الأبناء بشكل عام والذكور والإناث كل على حدة وسمة القلق

لديهم. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين كل من الأسلوبين «الديمقراطي - التسلطي» و «التقبل - النبذ» كما يدركها الأبناء بشكل عام وسمة القلق لديهم. وقد تكررت نفس النتيجة عندما أخذ الذكور لوحدهم والإناث لوحدهن. فقد كانت جميع العلاقات بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم وسمة القلق ذات دلالة إحصائية، ويلاحظ أن جميع هذه العلاقات تراوحت بين المتوسطة والضعيفة، وكان اتجاهها سالبا. وهذا يعني أنه كلما كان الوالدان أميل إلى الديمقراطية والتقبل عند التعامل مع الأبناء كان سمة القلق لدى الأبناء أقل، على اعتبار أن الدرجة العليا على كل من أسلوبي التنشئة «الديمقراطي - التسلطي» و«التقبل - النبذ» وحسب المقياس المستخدم في هذه الدراسة تشير إلى إيجابية الأسلوب - أي تشير إلى الديمقراطية والتقبل في التنشئة الوالدية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الريحاني[٢٦].

وربما ترجع العلاقة السالبة بين أساليب التنشئة الوالدية التي يقوم بها كل من الأب والأم وذلك كما يدركها الأبناء وسمة القلق لديهم إلى أن الابن أو الابنة الذي يتعرض لأساليب تنشئة مرنة تسمح له بالنمو والمشاركة في جوانب الحياة المختلفة واتخاذ بعض القرارات والتشجيع على المبادأة وحرية التعبير كالأسلوب الديمقراطي، وكذلك الأساليب التي يلمس من خلالها حب الوالدين وتقبلهما له ويشعر بدفء العلاقة معهما كأسلوب التقبل، كل هذا يساعد الابن أو الابنة على الشعور بالطمأنينة والثقة بذاته والعالم المحيط به، ويجعله أقل حساسية نحو المشكلات التي تواجهه وأقدر على التغلب عليها، في حين تسهم الأساليب المناقضة لأسلوبي الديمقراطية والتقبل، وهي التسلط والنبذ والتي تتسم بتقييد الحرية الذاتية وتضييق إمكانية حركة الابن أو الابنة ونموه، وكذلك الشعور ببرود العلاقة مع الوالدين، وعدم توافر الحب والحنان في هذه العلاقة، تسهم بشعوره بعدم الاطمئنان لسلوكاته وسلوكات الآخرين، وتجعله شديد الحساسية لما يدور حوله، وتتسم إدراكاته لمشكلات الحياة اليومية التي قد يتعرض لها معظم الأفراد بالتهديد وتوجس الخطر. فقد أكد أريكسون [٣٩] في مناقشته لمراحل النمو المختلفة أن شعور الفرد بالاطمئنان في مرحلة الطفولة يجعله يشعر بثقته بنفسه مستقبلا وبالتالي أقل شعورا بالتهديد. كذلك يرى روتر [٤٠] أن نمط تفاعل الوالدين مع الابن أو الابنة يرتبط بتكوين الحياة النفسية لديهما، فإذا أدرك الطفل الحب والحنان من والديه، وشعر بمساندتهما وتشجيعهما، فإن

ذلك سيقود إلى ثقته بذاته والعالم المحيط به، وكذلك يقود إلى مواجهة مشكلات الحياة دون الإحساس بالتهديد الذي يشعره بالعجز والقلق والارتباك، في حين إذا شعر الطفل بأنه غير مرغوب فيه من قبل والديه وأن علاقته العاطفية بهما تخلو من الدفء والحنان، ولم يشعر بالمساندة الاجتماعية، فإن ذلك سيقود إلى الشعور بالتهديد وانخفاض الإحساس بالقيمة الذاتية وبالتالي زيادة الشعور بحدة الضغوط والارتباك عند مواجهتها. هذا وقد أكد لازاروس [٤١] أهمية السيرة النفسية للفرد في إدراكه للمواقف والأهداف الحياتية وكذلك في قدرته على التعامل معها، فالتسلط والنبذ يقودان إلى التوتر وتوقع الخطر والشعور بالتهديد ومن ثم يتكون القلق لديه وبصورة مستمرة.

أما بالنسبة للسؤال الرابع المتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على سمة القلق، حيث كانت سمة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد [٢٥] وكذلك نتائج دراسة البحيري [٢١]. ويمكن القول بأن ارتفاع سمة القلق لدى الإناث يعود إلى متغيرات ذاتية، وأخرى اجتماعية خارج نطاق الأسرة، واستبعدت أساليب التنشئة الوالدية في هذه الدراسة من المساهمة في تمايز سمة القلق لدى الذكور والإناث، وذلك لعدم وجود فروق بينهم في إدراكهم لأساليب التنشئة الوالدية ولكل من الأب والأم على حد سواء. ومن المعروف أن البيئات الاجتماعية العربية ومنها البيئة الأردنية تفرض ضغوطات على الفتاة أكثر من الذكر، وتحد من حرية حركة الفتاة وتفاعلها، بينما تكون مرنة نسبيا مع الذكور، وهذه المرونة قد تخفف من حدة القلق لديهم. كذلك فإن طبيعة نمو الهوية عند الذكور والإناث في أواخر مرحلة المراهقة تختلف باختلاف الجنس. فقد أشار كابلين [١٠] أن الإناث أميل إلى استدماج آراء الآخرين وتقويماتهم عند تكوين الهوية النفسية، ولهذا فإن الفتاة تكون أكثر حرصا على علاقاتها الاجتماعية، وتعتمد بشكل رئيسي على نجاح أو فشل هذه العلاقات في تكوين مفهومها حول ذاتها والشعور بالأمان والطمأنينة. بينما يلاحظ أن الذكور أكثر تركيزا على ذواتهم في هذه المرحلة وأميل إلى الاستقلالية في البحث عن الذات، وهذا بدوره يجعلهم أقل تأثرا بالضغوط الاجتماعية التي قد تسهم بشكل فعال في إظهار سمة القلق.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في إدراك أساليب التنشئة الوالدية، فقد

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب التنشئة ولكل من الأب والأم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم[١٣] والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الأبناء الذكور والإناث في إدراكهم لأسلوبي القبول والرفض الوالدي ولكل من الأب والأم. وتشير نتيجة الدراسة الحالية إلى تجانس الآباء والأمهات في أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، وربما يعود هذا التجانس الظاهري بين الأبناء الذكور والإناث لأساليب تنشئة الآباء والأمهات إلى حدوث عملية تكامل في تنشئة الأبناء، بحيث يؤدي هذا التكامل بين الأب والأم عند التعامل مع الأبناء إلى حالة من التوازن في عملية التنشئة، وهذا بالتالي يقود إلى وحدة الإدراك عند الأبناء لأساليب التنشئة ولكل من الأب والأم. فقد أشار كل من بروك وتسنج [٢٦] أن إدراك الابن أو الابنة لأساليب التنشئة عند أحد الوالدين متأثر بإدراكه لأساليب التنشئة عند الوالد الآخر، أي أن هناك حالة من التكامل بين أساليب تنشئة الآباء والأمهات وكما يدركها الأبناء.

التوصيات والاقتراحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يمكن استخلاص التوصيات والتطبيقات التالية :

١- التأكيد على أهمية أساليب التنشئة الوالدية في تكوين الحياة النفسية للأبناء، وحث الآباء على استخدام الأساليب التي تقوم على تشجيع الأبناء وتصحيح الأخطاء دون اللجوء إلى العنف، كذلك إظهار مشاعر الحب والحنان نحو الأبناء. فهذه الأساليب تعزز الشعور بالأمان لدى الأبناء، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين هذه الأساليب وسمة القلق لدى الأبناء.

٢- للقائمين على العملية التربوية وبخاصة المعلم والمرشد دور مخفف لتأثير أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على العنف والرفض - إذا وجدت - عن طريق فهم الطلبة فهما نوعيا ومساعدتهم بالتالي على التخلص من بعض الانفعالات الناتجة عن هذه الأساليب، ومنها انفعال القلق.

٣- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول علاقة أساليب التنشئة الوالدية بنتاجات سيكولوجية أخرى لدى الأبناء، كتقدير الذات والطموح والاستقلالية وغيرها من جوانب

الحياة النفسية .

٤- إجراء دراسات حول اختلاف أساليب التنشئة الوالدية للأبناء باختلاف عوامل شخصية الآباء ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية .

المراجع

[١] George, R., and T Cristiani. *Counseling Theory and Practice.* 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, 1986.

[٢] Corey, G. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.* Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1982.

[٣] Eysenck, H. *The Structure of Human Personality.* London: Methuen, 1960.

[٤] Heiss, G., W. Berman, and M. Sperling. "Five Scales in Search of a Construct: Exploring Continued Attachment to Parents in College Students." *Journal of Persoanlity Assessment,* 67 (1996),102-115.

[٥] Bartholomew, K. "Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective." *Journal of Social and Personal Relationships*, 7 (1990), 147-78.

[٦] Berman, W., G. Heiss, and M. Sperling. "Measuring Continued Attachment to Parents: The Continued Attachment Scale-Parent Version." *Psychological Reports*, 75 (1994), 171-82.

[٧] Livesly, W., D. Jackson,and M. Schroeder. "Factorial Structure of Traits Delineating Personality Disorders in Clinical and General Population Samples." *Journal of Abnormal Psychology,* 101 (1992), 432-40.

[٨] Roe, A. "A Psychological Study of Eminent Psychologists and a Comparison with Biological and Physical Scientists." *Psychological Monographs,* 67 (1953), 121-239.

[٩] Schaefer, E. "A Configuration Analysis of Children's Reports of Parental Behavior." *Journal of Psychology*, 29 (1965), 552-57.

[١٠] Kaplan, P. *The Human Odyssey: Life - Span Development.* Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company, 1993.

[١١] أبوجابر، سوزان. «أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٩٣م.

[١٢] Hart, C., G. Ladd, and B. Burleson, "Children's Expectations of the Outcomes of Social Strategies: Relations with Sociometric Status and Maternal Disciplinary Styles." *Child Development,* 61 (1990), 127-38.

[١٣] إبراهيم، عبد الله. «إدراك الأبناء للقبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بموضع الضبط لدى هؤلاء

الأبناء. » *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣ ، ع٦ (١٩٨٨م)، ١٦٩-١٩٩ .

[١٤] كفافي، علاء الدين. «تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي - دراسة في علّيه تقدير الذات. » *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٩، ع٣٥ (١٩٨٩م)، ١٠١-١٢٨ .

[١٥] سلامة، ممدوحة. «تقدير الذات والضبط للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد. » *دراسات نفسية*، ١، ع٤ (١٩٩١م)، ٢٧٥-٢٩٨ .

[١٦] Fiske, S., B. Morling, and L. Steven. "Controlling Self and Others: A Theory of Anxiety, Mental Control, and Social Control." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (1996), 115-23.

[١٧] الأشول، عادل. *علم نفس النمو*. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م.

[١٨] Spielberger, C. *Concept and Methodogical Issue in Anxiety: Current Trends in Theory and Research.* London: Academic Press, 1972.

[١٩] Hall and Lindzy. *Theories of Personality.* New York: John Wiley, 1978.

[٢٠] Mussen, P. *Essentials of Child Development and Personality.* New York: Harper and Row, 1980.

[٢١] البحيري، عبد الرقيب. اختبار حالة وسمة القلق للكبار (كراسة التعليمات). القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٨٤م.

[٢٢] الريحاني، سليمان. «أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. » *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، ١٢، ع١١ (١٩٨٥م)، ١٩٩-٢١٩ .

[٢٣] مرسي، كمال. «علاقة بعض سمات الشخصية بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة. » *المجلة التربوية*، الكويت، ٤، ع١٥ (١٩٨٨م)، ١٠٣-١٣١ .

[٢٤] Eisenman, R., and H. Sirgo, " Liberals versus Conservatives: Personality, Child-rearing Attitudes, and Birth Order." *Bulletin of the Psychonomic Society,* 29 (1991), 240-42.

[٢٥] أحمد، سهير. «قلق الشباب، دراسة عبر حضارية في المجتمع المصري والسعودي. » *دراسات نفسية*، ١، ع٣ (١٩٩١م)، ٣٨٧-٤١٤ .

[٢٦] Brook, S., and L. Tseng. " Influences of Parental Drug Use, Personality, and the Child Rearing on the Toddler's Anger and Negativity." *Genetic, Social and General Psychology Monographs,* 122 (1996), 107-28.

[٢٧] مخيمر، عماد. «إدراك القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. » *دراسات نفسية*، ٦، ع٢ (١٩٩٦م)، ٢٧٥-٢٩٨ .

[٢٨] الزعبي، أحمد محمد. «مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء. » *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ٦، ع١٢ (١٩٩٧م)، ١٠٥-١٢٨ .

[٢٩] أبوعيطه، سهام. «الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية. » *مجلة العلوم الاجتماعية*، ١٧، ع٢ (١٩٨٩م)، ١٢٩-١٥٢ .

[٣٠] الكامل، حسنين، وسليمان علي. «السلوك العدواني وإدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية - دراسة تنبؤية. » *بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*. القاهرة:

الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٩٠م، ٢ : ٧٨٨-٧٩٣.
[٣١] الطراونة، فرزات. «العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني وأثرهما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، ١٩٩٧م.
[٣٢] العكايلة، محمد. «العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وجنوح الأحداث.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٣م.
[٣٣] السقار، عيسى. «أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الابتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٤م.
[٣٤] Spielberger, C. et al. *Manual for the State - Trait Anxiety Inventory,* Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1993.
[٣٥] عبد الخالق، أحمد. *قائمة القلق (الحالة والسمة)*. الإسكندرية: دار المعرفة، ١٩٨٤م.
[٣٦] الشاويش، فاطمة. «دراسة مسحية لمستويات القلق عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة عمان.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.
[٣٧] مرار، نجاة إلياس. «العلاقة بين القلق الحالة والقلق السمة والتحصيل الدراسي.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٢م.
[٣٨] الهلسا، حسان. «علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن، ١٩٩٦م.
[٣٩] Erikson, E. *Childhood and Society.* New York: Penguin Books, 1963.
[٤٠] Rutter, M. "Psychological Resilience and Protective Mechanisms." In J. Rolf et al., eds., *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
[٤١] Lazarus, R. *Psychological Stress and Coping Process.* New York: McGraw Hill Book Company, 1966.

Parental Rearing Styles and Trait Anxiety among College Students

Hussein Salem Sharah

Assistant Professor, Dept. of Mental Health,
College of Education, Qatar Univ., Doha, Qatar

Abstract. The study aimed at investigating the relationship of parental rearing styles (democratic-authoritarian) and (acceptance - rejection) with sons/daughters anxiety trait. Also, it aimed to explore the differences between male and female students in anxiety traits and their perceptions of fathers and mothers' rearing styles. The Spielberger et al. Anxiety Trait Inventory and the Parents Rearing Attitude Questionnaire were administered to 263 freshmen students at Mutah University - Jordan, of which 115 were males and 148 females.

The results of the study showed a negative and significant relationship between both fathers' and mothers' rearing styles separately and sons'/daughters' anxiety traits. The results also revealed that the mean scores of female students were higher than the mean scores of male students on anxiety traits, but there were no significant differences between male and female students on both parent rearing styles (democratic-authoritarian) and (acceptance - rejection) for fathers and mothers separately.

J. King Saud Univ., Vol. 12, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-150 Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

Contents

Arabic Section

Page

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 12, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-150 Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

Journal of
King Saud University

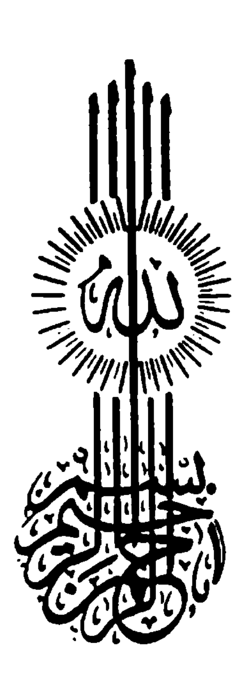
Volume 12

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1420
(2000)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider *manuscripts from all fields of knowledge*. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board

1) **Article:**

An account of an author's work in a particular field It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article

4) **Forum:**

Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1 ***Submission of Manuscripts:***

Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their *appropriate places in the text*

2 **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3 **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4 **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e g , cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig , etc

5 **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e g [7] *Periodical references* are to be presented in the following form reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages

Example

[7] Hicks, Granville "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no 62 (1962), 2-23

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p 16] *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication

Example.

[8] Daiches, David *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey Prentice-Hall, Inc., 1956

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets

Latin abbreviations such as op cit., loc cit., ibid., are to be avoided

6 Content Note:

A content note is a note from the author to the reader *providing clarifying information*

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e g ... books[3] are ...) Content notes are to be sequentially numbered throughout the text A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained *within it, then the text reference citation number used in the text* follows the reference number used in the content note

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself

7 The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board

8 **Reprints:**

Authors will be provided fifty reprints without charge.

9 **Correspondence:**

Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10 **Frequency:** Biannual

11 **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12 **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J.King Saud Univ., Vol. 12, Educ.Sci.&Islamic Studies (1), pp.1-150Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 12

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1420 (2000)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ١٥١-٣٣٥ بالعربية ، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٠هـ (٢٠٠٠م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ , ١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب تسلسل ذكرها. توضع المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة *كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسًا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)

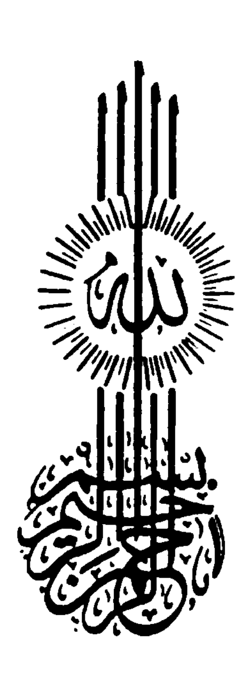
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.

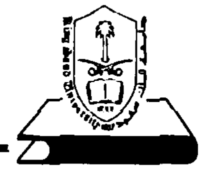


مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٠ هـ
(٢٠٠٠م)



النشـر العلمي والمطابع - جـامـعـة الملك سـعـود
ص. ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢٠هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٥١-١٨٤ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

موقف بعض كتّاب *دائرة المعارف الإسلامية* من الشريعة الإسلامية: دارسة نقدية

خالد بن عبدالله القاسم

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف البحث بيان سمو الشريعة الإسلامية وتهافت منتقديها، وافتقار المستشرقين إلى الحد الأدنى من الإنصاف من خلال الإجابة عن شبهات المستشرقين المتعلقة بالشريعة الإسلامية في *دائرة المعارف الإسلامية*.

موضوعات البحث: بعد قراءة لجميع أجزاء الدائرة المترجمة قمت بإخراج أي نص يتعرض للشريعة الإسلامية، ثم قمت بتصنيفها موضوعيا ومن ثم الإجابة عما أثاروه من شبهات فكانت على النحو التالي: نظرة عامة لما في الدائرة؛ اضطراب شاخت في تعريف الشريعة؛ إرجاع الشريعة إلى مصادر جاهلية؛ الدعوى بتناقض الشريعة الإسلامية؛ الدعوى بصعوبة تطبيقها؛ دعاوى متفرقة تنتقص الشريعة الإسلامية. وقد قدّمت بمقدمة تعريفية *بدائرة المعارف الإسلامية*.

تمهيـــد

تعد *دائرة المعارف الإسلامية* أهم مؤلف استشراقي على الإطلاق وهذا يرجع لأسباب متعددة منها: العدد الكبير من أساطين المستشرقين المساهمين فيها، وكبر حجمها، وتنوع المعارف فيها، واستمرارية إخراجها، وتعدد لغاتها حيث خرجت بالإنجليزية والفرنسية والألمانية، وترجمت إلى العربية والأردية والتركية وغير ذلك، وتعد بحق خلاصة الفكر الاستشراقي، لذا لا يستغني عنها أي باحث في علم الاستشراق.

وقد شعر المستشرقون في مؤتمراتهم الدولية بالحاجة إلى دائرة معارف لأعلام العرب والإسلام لكي تجمع شتات دراساتهم عنهم باللغات الثلاث الألمانية والفرنسية والإنجليزية، فدعوا إليها في سنة ١٨٩٥م وكلفوا هوتسما بإنشائها ومطبعة ليدن بإصدارها، واستعين بالمجامع ومؤسسات نشر العلم في أوروبا قاطبة للإنفاق عليها، فأمدتها بالمال.

بدأ تأليفها سنة ١٩٠٦م ومن أوائل من بادر بها هوتسما، وحرر الدراسات المتعلقة بالخلافة العثمانية وفارس وهند الهولندية، ثم حل محله فيما بعد فنسنك عام ١٩٢٤م.

وتولى تحرير النسخة الألمانية: شادة، وهارتمان، وبوبير، وهفننك.

وتولى تحرير النسخة الفرنسية رينيه باسة، وأشرف أيضا على جميع الأبحاث المتعلقة بشمال أفريقيا، ثم خلفه ابنه هنري.

وتولى تحرير النسخة الإنجليزية: أرنولد فأشرف على جميع الدراسات المتعلقة بالبلاد المتصلة ببريطانيا ماعدا مصر.

ثم عهد بالمقالات المختلفة في كل موضوع من موضوعاتها إلى مستشرقين آخرين يوقعون على ما يكتبون.

وأصيب نشاط لجنة *الدائرة* بعد الحرب العالمية الثانية بشيء من الاضطراب، وقُضي على بعض أعضائها في ساحاتها، ثم استأنفت من بعدُ نشاطاتها بإشراف كرامرز، وجب، وليفي بروفنسال بنشر طبعة جديدة منقحة سنة ١٩٥٤م، ثم اجتمعت في روما سنة ١٩٥٦م، وقبلت استقالة جب، فأصبحت لجنة التحرير مكونة من شاخت، وشارل بيلا وبرنارد لويس، ثم عقدت بعد ذلك دورات تتغير فيها اللجان مع بقاء الهدف.

وكانت مؤسسة روكفلر منحتها ٤٥ ألف دولار لاستكمالها سنة ١٩٦٢م.

فالطبعة الأولى صدرت خلال الأعوام ١٩١٣م - ١٩٣٨م باللغات الثلاث، والثانية بالإنجليزية والفرنسية فقط ١٩٤٥م - ١٩٧٧م.

وقد عربت *دائرة المعارف* هذه وخرجت في طبعتين اعتمدتهما في بحثي هذا، هما:

١ - الطبعة الأولى: وقد بدأ إخراجها في سنة ١٩٣٣م في خمسة عشر مجلدا، كل مجلد يقارب خمسمائة صفحة اشتملت على مواد من حرف الألف حتى أجزاء من حرف

العين، وبالتحديد انتهت بمادة «عارفي باشا» وطبعتها دار الفكر بالقاهرة.

٢- الطبعة الثانية: وقد بدأ إخراجها في سنة ١٩٦٩م في ستة عشر مجلدا كل مجلد يقارب ستمائة صفحة، واشتملت من حرف الألف وحتى أجزاء من حرف الخاء، وانتهت بمادة «خدا بخش» وهي مشتملة على ما وجد من الدائرة الأصل، ورمزوا للمواد المضافة بالرمز (+).

وقد بلغ عدد كتاب الدائرة في كلتا الطبعتين ٤٨٦ كاتبا، حرروا ٣٩٣٠ مادة، وقد جعلت لكل مادة رمزا مستقلا نظرا لاختلاف المواد والكتاب في *دائرة المعارف*.

وقد كنت بحثت في أطروحتي للدكتوراه طعن *دائرة المعارف الإسلامية* في العقائد الإسلامية، ولكنني لم أتناول هذا المبحث؛ لأنه ليس داخلا في خطة البحث، فأحببت القيام بتناول الموضوع كمبحث مستقل إتماما للفائدة؛ مع الرغبة في المزيد من إلقاء الضوء على هذه الموسوعة التي تتناول شيئا مهما بالنسبة لنا ألا وهو الشريعة الإسلامية.

وسوف أتناول في هذا الموضوع المباحث الآتية:

المبحث الأول: نظرة عامة لما في الدائرة

المبحث الثاني: اضطراب شاخت في تعريف الشريعة

المبحث الثالث: إرجاعُ الدائرةِ الشريعةَ إلى مصادر جاهلية

المبحث الرابع: الدعوى بتناقض الشريعة وعدم عقلانيتها

المبحث الخامس: الدعوى بصعوبة تطبيقها

المبحث السادس: دعاوى متفرقة تنتقص الشريعة الإسلامية

المبحث الأول: نظرة عامة لما في الدائرة

جاء في *الدائرة* في مادة الشريعة وفي غيرها عروض منفرة من الشريعة الإسلامية تهدف إلى الإقناع بأن الشريعة مستقاة من النظم القديمة كالنظامين الروماني والجاهلي، وأنها متغيرة، صعبة التطبيق، متناقضة، غير قائمة على التعليل والعقل.

كما جاء لمز لها فيما يتعلق بالمرأة، وانتقاص للسنة القمرية المعمول بها في الشريعة الإسلامية.

والمواد التي تتعلق بالفقه في الدائرة في كثير منها تقدم عروضا مشوشة يركز كتابها على ربط تلك الأحكام بالحضارات السابقة، وتعطي تلك العروض انطباعا سيئا عن الفقه الإسلامي، وقد تولى كبر ذلك من المستشرقين جوزف شاخت J. Schacht (١٩٠٢م - ١٩٧٠م).[1]

وفنسنك A. J. Wensink (١٨٨١م - ١٩٣٩م).[2]

---

١ وهو مستشرق ألماني تخرج في جامعتي برسلاو وليبزيج، عين أستاذا في جامعة فرابورج ١٩٢٧م، وفي الجامعة المصرية ١٩٣٤م، كما درس في الجزائر؛ تعين في وزارة الاستعلامات البريطانية (١٩٣٩م - ١٩٤٥م) وتجنس بالبريطانية ودرس في قسم الدراسات الإسلامية بأكسفورد ١٩٤٨م، ثم عين أستاذا في هولندا في جامعة ليدن (١٩٥٤م - ١٩٥٩م)، وهناك اشترك في الإشراف على *دائرة المعارف الإسلامية* الطبعة الثانية، وفي ١٩٥٩م انتقل إلى نيويورك حيث عين أستاذا في جامعة كولمبيا واستمر حتى توفي.

انتخب في مجامع عدة منها المجمع العلمي بدمشق، كما تولى مع برونشفيج *مجلة الدراسات الإسلامية*.

اشتهر بدراسة التشريع الإسلامي، ومن آثاره نشره لعدة كتب في الحيل ككتب الخصاف والقزويني والشيباني، وحقق *كتاب التوحيد* للماتريدي، وله كتاب في نشأة الفقه في الإسلام، وغيرها كثير، كما له دراسات عديدة في المجلات العالمية أغلبها في الشريعة الإسلامية.

حرر في الطبعة الثانية ٣٢ مادة عن الشريعة الإسلامية مليئة بالتعصب والحقد، وقد انتقدته ٣٧مرة، حيث زعم أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن يقصد وضع نظام بل ظل القانون العربي على ما هو عليه مع عناصر دخيلة من رومية وبابلية ويمنية، وادعى أن الزكاة عرفها النبي من يهود المدينة، واتهم النبي صلى الله عليه وسلم بعدم العدل في توزيع الأموال، وهو من أكثر الكتاب محاولة في التشكيك في نبوته صلى الله عليه وسلم وبالقرآن، واختلق في سبيل ذلك الكثير من الافتراءات، كما شكك في السنة النبوية وقلل من أهميتها [١، جـ٨، ص٢٣٤؛ ٢، جـ٢، ص ص٣١٩، ٣٢٠].

٢ هو أرند جان فنسنك مستشرق هولندي من أشهر المستشرقين وأكثرهم إنتاجا، تعلم اللغة العربية، وأصبح أستاذا في جامعة ليدن من سنة ١٩٢٧م إلى وفاته، تخصص في الحديث النبوي، وألف معجما للحديث النبوي من أربعة عشر كتابا من السنن والسير، ونقله إلى العربية محمد فؤاد عبدالباقي وسماه: *مفتاح كنوز السنة*، وقد أمضى مؤلفه في تأليفه وترتيبه عشر سنين، كما أمضى مترجمه أربع سنوات في ترجمته وتصحيح أخطائه. كما وضع بمساعدة غيره *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* من تسعة مصادر وهي الكتب الستة وموطأ مالك ومسند الدارمي، ويتألف من سبعة مجلدات ضخمة، وقد توفي قبل إتمامه.

قام برحلات إلى مصر وسوريا ولبنان وبلاد العرب ١٩٣٠م.

ومن آثاره الأخرى كتاب: *موقف الرسول من يهود المدينة* وهي رسالته للدكتوراه، *وعقيدة*=

وتعقُّب جميع ما تطرق إليه كل منهما يطول، وسأكتفي بمادة الزكاة التي كتبها شاخت مثالا على ذلك، حيث نجد فيها ما يلي:

١- معنى الزكاة الشرعي واللغوي وكلاهما مستقى من اليهودية [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٦].

٢- كلمة صدقة عرف النبي معناها بدقة من يهود المدينة [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٧].

٣- أن دخول الناس في الإسلام فيما بعد ليس مرده بواعث دينية، وإنما كان طمعا في الزكاة [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٧].

٤- أن النبي لم يصرف الزكاة على الفقراء والمساكين فحسب، بل أنفقها أيضا على مشروعاته الحربية [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٧].

٥- أن تصرف النبي في المال كان يثير انتقادا من قبل المؤمنين (إشارة لما في حنين) [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٧].

٦- أن الزكاة تحل بحسب الحديث للأغنياء واللصوص والبغايا [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٨].

٧- أن كثيرا من الأمور الجوهرية في الزكاة لم تبين في القرآن والسنة [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٨].

٨- أن طبيعة الزكاة كانت غامضة في أيام النبي، ولم تكن ضريبة يقتضيها الدين، وإنما معاهدات مع قبائل العرب، لذا رفضت بعض القبائل دفعها بعد موت من عاهدوه على أدائها، وصلابة أبي بكر هي التي جعلت من الزكاة في صورتها الضريبية نظاما دائما

= *الإسلام* و *محمد* و*النبوة* و*العقيدة الإسلامية نشأتها وتطورها التاريخي*.

ومن مقالاته «الأثر اليهودي في أصل الشعائر الإسلامية»[١، جا، ص٢٨٩؛ ٢، جـ٢، ص ص٢١٩، ٣٢٠].

وهو من أكثر المستشرقين كتابة في *الدائرة*، وقد تولى رئاسة تحرير الطبعة الأولى منها سنة ١٩٢٥م بلغاتها الثلاث، حرر في *الدائرة* ٧٥ مادة متنوعة في كلتا الطبعتين، انتقدته في ١٤ موضعا، حيث حاول التشكيك في الوحي، وادعى استقاء النبي صلى الله عليه وسلم من اليهود والنصارى الشيء الكثير، ومن ذلك قصة إبليس، وزعم أن النبي صلى الله عليه وسلم التبس عليه بعض ما نقله فأخطأ فيه، ومن ذلك آزر أبو إبراهيم عليه السلام حيث زعم أنه خادمه، وزعمه أن النبي صلى الله عليه وسلم ظن أن الصور المسيحية للملائكة حور وولدان، كما كتب في مادة السنة بتخبط.

[٣أ، جـ١٠، ص٣٥٨].

٩- أن الابتزاز كثيرا ما يقترن بجمع الزكاة، وأن الزكاة لم تكن تنفق في غالبية الأحوال في وجوهها الشرعية [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٨].

١٠- أن عمال الزكاة أو القضاة يحتفظون في العادة بالشطر الأكبر من مال الزكاة [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٨].

١١- أن بعض أحكام الزكاة معقدة وهي من وضع أبي بكر الصديق [٣أ، جـ١٠، ص٣٥٩].

١٢- أن الفرق بين الفقراء والمساكين فرق تعسفي من كل وجه، وقد اعتاد علماء الفقه أن يفسروا التعريف بحيث يكونون هم أنفسهم في معظم الأحيان من إحدى الطائفتين [٣أ، جـ١٠، ص٣٦٠].

جميع تلك الملاحظات تقع في مادة واحدة وفيها من التخليط والكذب ما يدركه من كان له أدنى علم بالإسلام. وفي المواد المشابهة في الدائرة مثل «الحج» [٤أ، جـ١٣، ص٣٥٠]، وغيرها نفس التخليط.

ومن المعلوم أن الزكاة هي الركن الثالث من أركان الإسلام، وجاء التأكيد على أدائها والترهيب من منعها في القرآن والسنة، وقد قُرنت بالصلاة في مواضع كثيرة وترددت في القرآن أكثر من ثلاثين مرة، وحدد القرآن الكريم مصارفها كما حددت السنة النبوية الأموال الواجبة فيها الزكاة، وما يجب إخراجه من كل مال، كل ذلك مُبيَّن أتم البيان.

وأبو بكر الصديق رضي الله عنه لم يضع أحكاما في الزكاة، والكاتب يشير إلى كتاب أبي بكر إلى أهل البحرين في الزكاة، ونصه كما ثبت في صحيح البخاري: عن أنس بن مالك: أن أبا بكر رضي الله عنه كتب له هذا الكتاب لمَّا وجهه إلى البحرين: «بسم الله الرحمن الرحيم. هذه فريضة الصدقة التي فرضها رسول الله صلى الله عليه وسلم على المسلمين، والتي أمر الله بها رسوله...»[٣] وذكر فيها زكاة بهيمة الأنعام [٥، الزكاة، ٣٨].

---

٣ رواه البخاري في كتاب الزكاة.

وليس في تلك الأحكام أي تعقيد، والكاتب يحرف الكلم في نسبته ذلك إلى أبي بكر دون النبي صلى الله عليه وسلم، إذ كما هو واضح من الحديث أن أبا بكر يكتب الفريضة التي فرضها رسول الله صلى الله عليه وسلم، فهو لم ينشىء أحكاما من تلقاء نفسه.

والمستشرق إذا أراد الاستدلال بهذا الحديث فهو مُلزَم بكل ما فيه، ولكنه على طريقة اليهود في التشهي والهوى كما قال الله عنهم: ﴿ **أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَىٰ أَنفُسُكُمُ اسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ** ﴾ [البقرة، آية ٨٧]. وهو على طريقتهم في التحريف كما قال سبحانه: ﴿ **أَفَتَطْمَعُونَ أَن يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِن بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ** ﴾ [البقرة، آية ٧٥].

وقد طبق المسلمون شريعة الإسلام في عهد النبوة وما بعده، واجتهد العلماء فيما لم ينص عليه، وألحقوا كل نوع بما يماثله من المنصوص عليه. فهذه الشريعة لا نقص فيها بوجه من الوجوه ولله الحمد والمنة.

أما تطبيقها: فإن كل ما يعمله البشر قد يعتريه الخطأ والزلل، وهو في الإسلام قليل بالنسبة لغيره والخطأ شذوذ لا يضر القاعدة العامة، وليس من أمة يسري فيها ذلك التكافل كما يسري في هذه الأمة.

ومبالغة الكاتب في دعواه في إقبال الناس على الإسلام لهذا السبب هو في إطار محاولة أولئك القوم لتحريف التاريخ والتهرب من مزايا الإسلام وحماس أتباعه له.

ويتردد هذا في *الدائرة* كثيرا عند تفسير الفتوح الإسلامية ودخول الناس في الإسلام بهذه الصورة التي لم يشهد لها التاريخ مثيلا، إذ نجدهم عند الحديث عن البلدان المفتوحة يرجعون هذا الأمر إلى غير الأسباب الحقيقية لفتح البلاد ودخول أهلها في الإسلام، فمرة تُنسب إلى تفوق الأعداء كما في هزائم الصليبيين [٣ب، جـ١٤، ص٢٦٦]. ومرة أخرى إلى اضطهاد الكنيسة كما في البوسنة [٤ب، جـ٨، ص٣٨٥]، ومرة ثالثة لرغبة النصارى ألا يكونوا من الذميين؛ لكي يتمتعوا بموقع أفضل في الإسلام كما في إسلام نصارى الأندلس [٤ج، جـ٥، ص٢٨]، ومرة رابعة إلى الرغبة في التخلص من العبودية كما في فتح الأندلس [٤ج، جـ٥، ص٣٣]، ومرة خامسة لدواعي تمييزية حيث دخلت

قبائل الحبشة الوثنية في الإسلام لتتميز عن القبائل المسيحية [٤ ج، جـ١٣، ص ص٢٩٢، ٢٩٣].

ولا ننكر وجود عوامل ثانوية للفتوحات الإسلامية ولإسلام القوم، ولكن يجب أن نقف أمام العامل الرئيسي في ذلك، فليس من المعقول أن تكون الفتوحات الضخمة وانتشار الإسلام في بلاد لم تصلها جيوش مرهونة بعوامل من هذا القبيل. إن التاريخ ليشهد بكل صراحة ووضوح على أن القوم أسلموا لمَّا شاهدوا سلامة عقائد الإسلام وتقبل الفطرة السليمة له، وظهور عدل شريعته وخُلق أتباعه.

أما صرف المال على المؤلفة قلوبهم فهو عامل ثانوي لترغيب الناس في هذا الدين وليعلم الجميع أن المسلمين لا يبتغون دنيا، بل يبذلونها من أجل دينهم.

وما ذكره المستشرق عن القضاة وعمال الزكاة بهذا التعميم، وجواز صرفها للصوص والبغايا في السنة، فليس له أي سند، كما أن الزعم بتغيير الفقهاء للمعاني لكي يكونوا من أهل الزكاة يثير الاشمئزاز، وليس عليه أي دليل.

إن كمال الشريعة الإسلامية ودوامها، يثير في نفوس أولئك المستشرقين الحسد فينفثون تلك السموم ﴿يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَاللَّهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ﴾ [الصف، آية ٨]. وإن المرء الذي لا يدرك خلفية ذلك ليعجب من هؤلاء الذين يدعون المنهجية والموضوعية، وقد يطبقونها فعلا في سائر أبحاثهم، ولكن ما أن يكون الموضوع له صلة بالإسلام حتى تعمى بصائرهم وتضطرب آراؤهم.

المبحث الثاني: اضطراب شاخت في تعريف الشريعة

جاء في تعريف شاخت للشريعة أنها: «القانون المُعترف به في الإسلام، وهو جملة أحكام الله» [٣ج، جـ١٣، ص٢٤٢]. واستبعد الكاتب عن الشريعة ما يتناول الآداب، وسماه الأخلاق [٣ج، جـ١٣، ص٢٤٣]. وجعل الشريعة هي المحكمة الظاهرة ولا علاقة لها بالضمير [٣ج، جـ١٣، ص٢٤٣]. كما قال أيضا: «أحكام الشريعة يمكن أن تنقسم من حيث مادتها إلى طائفتين كبيرتين:

١ - أحكام تتعلق بالعبادات والشعائر.

٢- أحكام ذات صبغة قضائية وسياسية» [٣ج، جـ١٣، ص٢٤٦].

قلت: الشرعة والشريعة في كلام العرب هي مشرعة الماء الكثير الذي لا ينقطع وهي مورد الشاربة التي يشرعها الناس فيشربون منها، وشرعت في الأمر أي دخلت فيه، والشرعة الدين والطريق [٦، جـ٨، ص ص ١٧٥، ١١٧٦؛ ٧، ص٦٦].

وأحكام الشريعة الإسلامية هي المنهج والطريق التي ارتضاها الله لعباده، فنزلت أحكام الشريعة في القرآن الكريم وفي سنة نبيه صلى الله عليه وسلم قال سبحانه: ﴿ **ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ** ﴾ [الجاثية، آية ١٨]. فالشريعة تشمل ما يجب الإيمان به من عقائد، كما تشمل أحكام الشريعة العملية في جميع جوانب الحياة من عبادات ومعاملات وجنايات. . . لذا نجد الإمام الآجري[٤] يؤلف كتابه *الشريعة* ويتناول فيه العقائد.

ويلاحظ في تعريفات الكاتب التناقض: فالشريعة مرة هي القانون المعترف به في الإسلام، وهو جملة أحكام الله، ثم نجده يستبعد الأخلاق وما له علاقة بالضمير من أحكام الشريعة مع أنهما من أحكام الله، ثم يعود مرة أخرى ويجعل العبادات والشعائر من الشريعة. وهو في اضطراب بين كون الشريعة كل أحكام الله، وبين كونها ما يتعلق بالقضاء والسياسة، أي ما يقابل القوانين الوضعية مع الفارق الكبير. ولو أنه ذكر أن الشريعة تشمل كل دين الله، وقد تطلق ويُراد بها ما يُحتكم إليه في القضاء، لكان صحيحا.

إن إخراج الآداب وما له علاقة بالضمير يهدف إلى طمس بعض ما تتميز به الشريعة عن القانون الوضعي، من حيث الشمول أولا حيث إن الشريعة تشمل حتى ماله علاقة بالضمير كالعبادات، ومن حيث الدوافع ثانيا، ذلك أن مراعاة المكلفين لأحكامها ليس لخوف العقوبة الدنيوية فحسب، وإنما مع ذلك ابتغاء رضوان الله وجنته، وخوفا من غضبه سبحانه وعقابه.

---

٤ أبو بكر محمد بن الحسين الآجري نشأ ببغداد ثم انتقل إلى مكة فسكنها وتوفي بها سنة ٣٦٠هـ، وكان إماما عاملا صاحب سنة واتباع له تصانيف كثيرة منها: *الأربعون*، *والشريعة*، *وأخلاق العلماء*. [٨، مقدمة].

المبحث الثالث: إرجاع *الدائرة* الشريعة الإسلامية إلى مصادر جاهلية

حاولت *الدائرة* ربط الشريعة الإسلامية بعدة مصادر جاهلية كالآراء العربية القديمة، والقانون الروماني والهندي، كما حرصت على تأكيد أن الشريعة تكونت على مدى قرون في بيئات مختلفة.

ومما جاء في *الدائرة*: «ولم يكن قصد محمد خلق نظام يضبط به أتباعه، أو وضع أصول هذا النظام على الأقل، بل ظل القانون العربي العرفي القديم - الذي تضمن كثيرا من العناصر الدخيلة من رومية إقليمية وبابلية ويمنية - يسير في الإسلام سيره الطبيعي، ودخلت عليه بعض التغييرات لتلائم بينه وبين الظروف الإقليمية للبدو وأهل مكة وهي مدينة تجارية، وأهل المدينة وهي مركز زراعي، وكان همُّ محمد في التشريع قاصرا على تصحيح بعض المسائل مدفوعا إلى ذلك باعتبارات دينية، وذلك لأن الأحكام التي تمس الحياة الاجتماعية تقوم أيضا على أساس ديني، وفي مثل هذه المسائل كانت الحوادث الخارجية هي الدافع إلى معالجة أكثرها» [٣ج، جـ٣، ص٤٩٢].

وجاء أيضا: «الشريعة الإسلامية التي تكونت من الوجهة التاريخية بتضافر عوامل كثيرة لا يكاد يمكن تقديرها التقدير الدقيق» [٣ج، جـ١٣، ص٢٤٥].

«أما ما يتعلق بالمصادر المادية للشريعة الإسلامية فإن عناصر كثيرة مختلفة في أصلها من آراء عربية قديمة وبدوية: قانون التعامل بمدينة مكة التي كانت مدينة تجارية، وقانون الملكية بواحة المدينة، والقانون العرفي الذي كان في البلاد المفتوحة، وهو قانون روماني إقليمي إلى حد ما؛ وقانون هندي قد احتفظ بها الإسلام وأخذ بها من غير تحرج، لكنها بعد ذلك أُخضعت لذلك التقييم الديني الذي شمل كل شيء» [٣ج، جـ١٣، ص٢٤٦].

وجاء في مادة الحَكَم: «وفي الشريعة الإسلامية التي تطورت في بيئات وأحوال اجتماعية وسياسية» [٣ج، جـ١٥، ص٢٢٨].

قلت: تضمن هذا الكلام الادعاء بأن أصول الشريعة الإسلامية بدوية ورومانية وهندية، كما جاء فيها الحديث عن تطور الشريعة في بيئات وأحوال مختلفة. والجواب عن ذلك:

أما ما يتعلق بالآراء العربية البدوية: فالجواب عليه من وجوه:

الأول: لم يكن هناك تنظيم قضائي ملزم بين عرب الجاهلية، بل إن ما يحتكمون إليه على عدم إلزامه إنما هو آراء متفرقة غير شاملة، وقد تكون مختلفة بين كل قبيلة وأخرى، باعتراف بعض المستشرقين الدارسين لحالة العرب قبل الإسلام، حيث يقول منتقمري وات: «ولا تُرى عند العرب، سواء قبل الإسلام أم بعده[5] الفكرة المجردة عن القانون، حتى أن التأثيرات اليونانية لم تستطع أن تدخل هذه الفكرة في الفقه الإسلامي» [٩، ص٤٩].

الثاني: إن الإسلام جاء بما يناقض عقائد وآراء المشركين وعاداتهم كالشرك بالله، والتطير، والاستقسام بالأزلام، وإباحة الربا، والافتخار بالأحساب... وكثير غيرها مما أبطلته الشريعة الإسلامية.

الثالث: لو كان هذا صحيحا لما خفي على أعداء الدعوة آنذاك، ولبينوا أن شريعة الإسلام مُستقاة من آرائهم.

أما الاستقاء من القانون الروماني: فالجواب عليه من وجوه عدة:

الأول: أن الوسائل التي تُذكر في ذلك قسمان:

أولا: الوسائل المباشرة وهي:

١- مدارس القانون الروماني.

٢- التشريعات البيزنطية التي كانت تحكم البلاد التابعة للرومان في الشرق وبخاصة الشام ومصر.

ثانيا: الوسائل غير المباشرة:

١- الأعراف الجاهلية.

٢- الفرق النصرانية.

٣- الثقافة الإغريقية.

قلت فيما يتعلق بمدارس الفقه الروماني: فإنها أربعة مشهورة هي: مدرسة روما، والقسطنطينية، وبيروت، والإسكندرية.

---

٥ يقصد كما يدل عليه سياق الكلام فكرة القانون المجردة عن الدين.

فأما مدرسة بيروت: فقد دمرت وذهبت معالمها في الزلزال الذي أتى على المدينة كلها سنة ٥٥١م وتوقف عملها من ذلك الوقت، أي قبل الفتح الإسلامي بمائة سنة، فلم يتأثر بها الفاتحون فضلا أن يتأثر بها المجتهدون المسلمون كالأوزاعي الذي كان أقرب إلى مذهب أهل الحديث.

وأما مدرسة الإسكندرية: فقد ألغاها الإمبراطور الروماني جوستنيان بمقتضى الدستور الصادر سنة ٥٣٣م، ولم يكتف بإلغائها؛ بل أحرقها بما فيها من برديات قانونية ورومانية، ولم يدخل المسلمون الإسكندرية إلا في سنة ٢١هـ/ ٦٤١م، أي بعد إحراقها بأكثر من مائة سنة.

وأما القسطنطينية: فلم يدخلها المسلمون إلا سنة ٨٥٧هـ/ ١٤٥٣م، فكيف تتأثر مدارس الفقه الإسلامي الأولى بها؟

وأما روما: فلم يدخلها المسلمون فاتحين حتى اليوم، وإن فتحها لواقعٌ بمشيئة الله كما أخبر بذلك النبي صلى الله عليه وسلم.[٦]

فهذه المدارس القانونية لم يكن لها أي تأثير في التشريع الإسلامي.

وفيما يتعلق بالتشريعات البيزنطية: فلم تؤثر هي الأخرى في الشريعة الإسلامية وذلك لعدة أسباب أوجزها بما يلي:

١- غلق المدارس القانونية وتدميرها قبل الفتح الإسلامي.

٢- إحلال العادات والتقاليد المحلية محل ما كان مفروضا من قوانين.

٣- عدم رواج اللغة اللاتينية في تلك الولايات، وهي لغة ذلك القانون.

٤- رفض الرهبان والقسس للقانون الروماني، لأنه في نظرهم قانون الكفار.

أما الأعراف الجاهلية: فلم تتأثر بقوانين الرومان، بحكم عزلة العرب وأميتهم وحياتهم القبلية، كما أن روابطهم بالرومان ضعيفة باستثناء بعض القبائل في شمال الجزيرة العربية التي كانت تخضع للرومان، ومع ذلك لم يكونوا يحكمون بقوانينهم.

---

٦ ونص الحديث: «سُئل رسول الله صلى الله عليه وسلم أي المدينتين تفتح أولا: أقسطنطينية أو رومية؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم (مدينة هرقل تفتح أولا) يعني قسطنطينية» رواه أحمد [١٠، جـ٢، ص١٧٦] وصححه الحاكم [١١، جـ٤، ص٥٠٨] والألباني[١٢، جـ١، رقم ٤].

وإذا كانت الآراء الجاهلية وهي الأقرب لم تؤثر في التشريع الإسلامي فكيف تؤثر فيها تلك القوانين عن طريق الجاهليين؟

أما الفرق النصرانية: فلم يكن لهم قانون مكتوب حتى القرن العاشر الميلادي سوى كُتَيِّبين عن موانع الزواج ونظام الإرث في الكنيسة النسطورية في العراق، كتب الأول باللغة السريانية والثاني بالفهلوية، والقوانين التي فيهما مختلفة أشد الاختلاف مع التشريع الإسلامي، كما أنهما لم يتأثرا بدورهما بالقانون الروماني، والعراق لم يكن منطقة نفوذ للرومان. ولم تكن تلك الكتب معروفة لعرب الجاهلية، فضلا عن جهلهم الشديد باللغة المكتوبة بها، وما عدا ذلك فهي مسبوقة بالتشريع الإسلامي.

وأما الثقافة الإغريقية: فإن تأثيرها على المسلمين كان أضعف ما يكون في القانون، ولم تنشط حركة الترجمة إلا في العصر العباسي، بعد وجود المذاهب الإسلامية في الفقه، وأهملت فيها ترجمة كتب القانون، وهذا ابن النديم يذكر في *الفهرست* أسماء المترجمين والمؤلفات المترجمة، وليس فيها كتاب واحد في القانون.

إن أول ترجمة للكتب القانونية الأجنبية للغة العربية كانت على أيدي النصارى السريان في أواخر القرن الحادي عشر الميلادي، ولم يكن لها أي تأثير على الفقه الإسلامي.

الرابع: الشريعة الإسلامية اختلفت مع القانون الروماني من حيث الأساس، ومن حيث الموضوع، كما اختلفت معه في كثير من الأحكام الرئيسية، وبيان ذلك:

- التشريع الإسلامي تناول العبادات الخاصة والعلاقات الدولية، بينما أهمل القانون الروماني ذلك.

- التشريع الإسلامي يحرم التبني والربا والزنا والقذف وشرب الخمر، بينما لا يحرم القانون الروماني هذه الأمور.

- المهر يدفعه ذوو المرأة عند الرومان، وهي عديمة الأهلية عندهم وتحت الوصاية التامة في كل تصرفاتها بينما هي في الإسلام تامة الأهلية. والاختلافات لا يمكن أن يحاط بها في مثل هذا المقام.

وقد تبين هذا لكل منصف، وقد أقر مؤتمر القانون الدولي الذي عقد في لاهاي سنة

١٩٣٨م أن الشريعة الإسلامية نظام مستقل غير مأخوذ من التشريع الروماني [١٣، ص ص ٣٠٧، ٣٠٨؛ ١٤، ص ص٧١٩، ٧٢١].

وإذا كان هذا في القانون الروماني، فكيف بالقانون الهندي الذي هو أبعد صلة بالمسلمين والعرب الجاهليين من القانون الروماني، ولم تكن له مدارس في البلاد العربية، بل ولا يعرف أنه ترجم آنذاك.

إن أخذ المسلمين المنتصرين للقوانين من الرومان والهند مخالف لسنة التاريخ، الذي يتأثر فيه المنهزم بالمنتصر، ويفرض الفاتح على البلدان المفتوحة نظمه وشرائعه.

أما ما يتعلق بتطور الشريعة: وتكونها في بيئات مختلفة فبيانه:

أن أصول الشريعة الإسلامية ثابتة لم تتغير؛ وأما فروع الشريعة ففيها الأصول الثوابت، وفيها المتغيرات، وهذا بسبب مرونة الشريعة الإسلامية، وصلاحيتها لكل زمان ومكان وعدم جمودها، ذلك أنها نصت على أحكام ثابتة كالأخلاق والعبادات والحدود والأطعمة، كما أنها مرنة في كثير من الأحكام وترجعها إلى الأعراف، «والعرف مفسر لبعض نصوص الشرع مثل تحقيق معنى «التفرق» في قوله صلى الله عليه وسلم: (البيعان بالخيار ما لم يتفرقا)[٧] [٥، البيوع، ٤٣؛ ١٥، البيوع، ٤٤]، ومعنى «الإحياء» في قوله صلى الله عليه وسلم: (من أحيا أرضا ميتة فهي له) [١٦، الإمارة، ٣٧؛ ١٧، أحكام، ٣٨؛ ١٢، ٢٦٣٩؛ ٥، كتاب الحرث، ١٥]، ومعنى «الحرز» في السرقة، و«القبض» في البيع والهبة، وغير ذلك؛ لأن الشارع ذكر حكما، ولم يبينه فدل على تركه لعرف الناس» [١٨، ص ٨٧].

كما أنها جعلت للمصلحة دورا فيما سكت عنه الشرع مع وجود الثوابت الحاكمة، ومثال ذلك النظام السياسي فأوجبت العدل ومبدأ الشورى، وأوجبت تولي المؤمنين والبراءة من الكافرين، لكنها لم تحدد نمطا جامدا لأساليب الحكم والشورى.

ومع كثرة النصوص الشرعية، فإنه لابد مع ذلك من الاجتهاد لمعرفة أحكام الله؛ لأن نصوص التشريع محصورة محدودة على كثرتها، والحوادث لا حد لها، وحتى يكون الاجتهاد شرعيا فلابد للمجتهد من معرفة وافية بنصوص الشرع، وأقوال السلف

---

٧ متفق عليه.

وإجماعاتهم، وأصول القياس ومعرفة الأشباه والنظائر، كما لابد من معرفة اللغة العربية وأساليبها [١٩ ، ١٤٦٥-١٤٨١]، وذلك كله حتى يكون اجتهاده في إطار الشريعة الإسلامية الواسعة الرحبة. فالتطور من هذا القبيل صفة مدح وكمال، وهو الموجود في الشريعة الإسلامية.

المبحث الرابع: الدعوى بتناقض الشريعة وعدم عقلانيتها

جاءت هذه الفرية في *الدائرة*: «وشرع الله لا يمكن إدراك أسراره بالعقل فهو تعبدي، أي أن الإنسان يجب عليه أن يقبله مع تناقضه، وأحكامه التي لا يدركها العقل من غير نقد، وأنه بعد ذلك حكمة لا يمكن درك كنهها، ولا يجوز للإنسان أن يبحث في الشرع عن علل بحسب مفهومنا، ولا عن مبادىء؛ ذلك أن منشأ الشريعة هو إرادة الله التي لا تقيدها مبادىء» [٣أ، جـ١٣، ص٢٤٥].

قلت: نعم نصوص الكتاب والسنة يجب التسليم بها واعتقاد مراعاتها لمصالح العباد في الدارين، سواء علمنا حكمة ذلك أم قصرت عنه عقولنا. ولكن ذلك لا يعارض النظر فيما وراء النصوص من مقاصد الشرع يجب أن تعتبر، والنظر في علل الأحكام لقياس نظائرها عليها مما لم يرد فيه نص.

والشريعة اعتبرت المصالح الدنيوية في الأحكام، وهذا معلوم لكل من له أدنى نظر ومعرفة بالشريعة الإسلامية، وعلى سبيل المثال في أبواب المعاملات: أوجب الشارع العلم بالثمن والمثمن، وحرم الغرر والغش، وأباح أنواع الخيار لما فيه من مصالح الطرفين، ونهى عن النجش والاحتكار والربا، ورخص في السَّلَم... إلى غير ذلك مما يُعلم حكمته ويطول استقصاؤه. وقل مثل ذلك في أحكام النكاح والفرائض. ومن قال في ذلك وأمثاله: إن الحكمة تعبدية محضة كعدد الركعات في الفرائض، فقوله ظاهر البطلان.

والأدلة من الكتاب والسنة في مراعاة الشريعة للمصالح كثيرة، ومنها:

قول الله عز وجل: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء، آية ١٠٧] ومن رحمته شمول شريعته لما فيه مصالح العباد.

وقوله تعالى: ﴿ومنَ النَّاسِ من يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ في الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهِدُ اللَّهَ عَلَىٰ مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ (٢٠٤) وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِي الأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لا يُحِبُّ الْفَسَادَ﴾ [البقرة، الآيتان ٢٠٤-٢٠٥]، فتجنب كل ما فيه فساد، وتحمل الفساد الأقل في سبيل تجنب الفساد الأكثر، كل ذلك راعته الشريعة الإسلامية.

وقول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل، آية ٩٠]، والأمر بالعدل والإحسان، والنهي عن الفحشاء والمنكر والبغي، وهي في ذاتها مصالح عظيمة جدا للعباد يراعيها كل مجتهد، بل إن كل نظام يسعى إلى تحقيقها، ويسن القوانين من أجلها.

وشريعة الله هي التي تحقق ذلك لقصور علم البشر عن مصالح العباد، وعجزهم عن الإحاطة بوسائل تحقيقها، ولمداخلة الهوى نفوس واضعيها. والنصوص في مراعاة الشريعة للمصالح كثيرة.[٨]

أما التناقض المزعوم، فإن الشريعة الإسلامية بريئة منه، فأحكام الله لا تتناقض مطلقا. فأحكام الله هي ما جاءت في كتاب الله وفي سنة نبيه صلى الله عليه وسلم وما أجمع عليه المسلمون. وعند اختلاف الفقهاء، فإن أقوالهم ليست بملزمة للمجتهدين، وإنما المُلزم ما يظهر أنه الحق في ذلك، كما يُلزم العوام بتقليد مجتهديهم مع بذلهم الوسع في تحري الحق، إذ إن حكم الله واحد لا يتعدد فأحد الأقوال هو الصواب، والأقوال الأخرى معذور أصحابها إذا كانوا من أهل الاجتهاد. ولا يلزم المسلم في الشريعة بأقوال متناقضة البتة. وهذا المستشرق لم يأت بمثال على ما ادعاه من تناقض حتى يتسنى مناقشته.

وإنني أعجب أن يصدر هذا من أهل الكتاب الذي يوجد في كتبهم بسبب التحريف من التناقضات الشيء الكثير. وقد أُحصي خمسة وأربعون تناقضا في العهد القديم، وتسعة وسبعون تناقضا في العهد الجديد.

ومن أمثلة التناقضات في العهد القديم ما جاء في سفر الملوك: «كان يواخين يوم مَلَك ابن ثماني عشرة سنة» [٢٠، الملوك، ٢٤/٨]، بينما في السفر الثاني: «ابن ثماني

---

٨ انظر البقرة، آية ١٨٥؛ والنساء، آية ٥٨؛ والمائدة، آية ٦؛ والأنفال، آية ٢٤.

سنين كان يواخين حين ملك» [٢٠، الثاني، ٣٦/ ٩].

ومن تناقضات العهد الجديد، التناقض السافر في نسب المسيح، فالناظر في شجرة الأنساب في أول إنجيل «متَّى» يتبين له أن عيسى من أولاد سليمان بن داود، ولكن إذا نُظِر إلى النسب نفسه في الفصل الثالث من «لوقا» ظهر أنه من أولاد ناثان بن داود.

والاختلاف والتناقض لا يكون في كلام الله مطلقا، وصدق الله في وصف القرآن: ﴿ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا (٨٢) ﴾ [النساء، آية ٨٢].

المبحث الخامس: الزعم بأن الشريعة الإسلامية شريعة نظرية

جاء في *الدائرة* محاولات بعض المستشرقين، وبالأخص شاخت الطعن في الشريعة الإسلامية باعتبارها شريعة ذات صبغة نظرية، وليست عملية، لذا فهي لم تطبق عمليا، حتى في صدر الإسلام، وأن هذا الأمر مقر به في الإسلام باعتراف الفقهاء أنفسهم ومن ذلك:

جاء في مادة الشريعة قول شاخت: «ففي ميدان القانون التجاري استمر العمل على ما كان عليه من غير مراعاة للشريعة، والشريعة هنا لم تطبق أبدا تطبيقا حقيقيا» [٣ج، جـ١٣، ص٢٥٢].

وعند الحديث عن الخلافة يقول ليفي دلافيدا[٩]: «وفي الحق أن نظام الحكم العربي،

---

٩ ليفي دلافيدا G. L. Dellavida (١٨٨٦-١٩٦٧م): مستشرق إيطالي يهودي، وهو أستاذ العربية واللغات السامية المقارنة في جامعة روما، ومن كبار الباحثين في تاريخ الدين الإسلامي والمتضلعين من اللغة العربية، عمل في مكتبة الفاتيكان ست سنوات (١٩٣٢-١٩٣٩م) حيث قام بفهرسة المخطوطات العربية والإسلامية في مكتبة الفاتيكان، ثم هاجر إلى أمريكا بعد التميز ضد اليهود (١٩٣٩- ١٩٤٥م) وشغل هناك في فيلادلفيا كرسي اللغات السامية، ثم عاد إلى إيطاليا، وفي ١٩٤٧م شغل كرسي اللغة العبرية واللغات السامية بروما، وأحيل إلى التقاعد في ١٩٦١م[٢، جـ١، ص٤٤٠]

من آثاره: *خلافة على* و*دراسة حديثة عن الرسول* و*أصل الإسلام واللغة والأدب السامي* وغيرها كثير.

كتب في *دائرة المعارف الإسلامية* عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والفتن بين الصحابة، والأمويين، كما اشترك في تحرير مجلات: *الدراسات الشرقية والشرق الحديث*، *والعلوم*، *والعالم الإسلامي* وغيرها.

حرر في الطبعة الأولى من *الدائرة* ١٥ مادة غالبها تراجم جاهليين وبعض الصحابة، وقد شكك في جملة السيرة النبوية، وخاصة ما يدل على نبوة النبي صلى الله عليه وسلم من الدلائل.

حتى أيام أبي بكر وعمر، كان بعيدا عن الانطباق على المثل الأعلى للحكم الديني الذي وضعته المذاهب الفقهية فيما بعد، وقد أبان هذه الحقيقة لامانس وكايتاني بما كتبا من بحوث.

غير أن هذين الصحابيين الجليلين كانت لهما مكانة عظيمة، فحال ذلك في أول عهد الخلافة دون نشوء نظرية دستورية تعارض النظام القائم» [٤هـ، جـ١، ص٤٦٧].

وفي مادة الشريعة يقول شاخت: «على أن الفقهاء أنفسهم كانوا دائما بحكم الواقع شاعرين باستحالة تطبيق أحكام الشريعة في الأحوال السائدة، ومهادنتهم للسلطة الدنيوية تستند إلى هذا الإدراك» [٤ج، جـ١٣، ص٢٥٣].

وعند الحديث عن الجهاد عند المسلمين في جنوب شرق آسيا يقول كرن: «وقد دلت التجارب على أنه من المستحيل على المسلمين أن يقوموا بما يفرضه الجهاد عليهم» [٤و، جـ٧، ص١١٢].

وفي مادة الحيل يقول شاخت: «والحيل هي نتيجة طبيعية لتلك الفرقة بين النظر والعمل اللذين اقترنا بالشريعة الإسلامية منذ بداياتها الأولى» [٤ز، جـ١٦، ص٢٤٩].

وعند الحديث عن الإحرام يقوم فنسنك: «ينص الشرع على أن الحاج يُثاب إذا أحرم منذ بدء رحلته إلى مكة، ولمَّا كان هذا الأمر شاقا فقد جرت العادة ألا يحرم الحاج إلا عند اقترابه من الحرم... وقد بين الشرع بعض المواقيت التي يستطيع فيها الحاج أن يحرم وهي: ذو الحليفة...» [٤ح، جـ٢، ص٢٤٩].

كما جاء أيضا: «وقد ذهب سنوك هوروكني إلى أن قيود الإحرام قد غدت قاسية في نظر النبي، لذا نجده أثناء مكثه في مكة قبل الحج يتحلل من هذه القيود، فلما نظر إليه صحابته نظرة عتاب واستفهام نزلت الآية: ﴿وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ وَلَا تَحْلِقُوا رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ الْهَدْيُ مَحِلَّهُ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ بِهِ أَذًى مِّن رَّأْسِهِ فَفِدْيَةٌ مِّن صِيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ فَإِذَا أَمِنتُمْ فَمَن تَمَتَّعَ بِالْعُمْرَةِ إِلَى الْحَجِّ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ﴾ [البقرة، آية ١٩٦]، وعلى ذلك فإن ماتراءى للنبي ومعاصريه أنه إهمال يستوجب التكفير قد غدا في نظر الأجيال اللاحقة أمرا مباحا» [٤أ، جـ٢، ص٢٥١].

قلت: مناقشة تلك النصوص من عدة وجوه:

الأول : بيان أن الشريعة الإسلامية كانت تطبق عمليا في حياة المسلمين ، وأن ما يحدث من تجاوزات هو شذوذ ، وليس قاعدة ، فمنذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم ، والدول الإسلامية المتعاقبة تطبق أحكام الشريعة ، ففُتحت البلاد وحُميت الثغور بالجهاد في سبيل الله ، وأقيم العدل بين الناس ، وكان الخلفاء يعينون القضاة الشرعيين في كافة نواحي البلاد الإسلامية ، وكان أولئك القضاة من علماء الشريعة الحاكمين بها .

كما أن المسلمين ، بوصفهم أفرادا ، يطبقون الأحكام الشرعية فيما يخصهم من عبادات ومعاملات وأحكام النكاح والإرث من حيث الإجمال ، حتى وإن كانوا في غير دولة إسلامية بقدر المُستطاع .

الثاني : إن ما سبق كان هو الواقع في الدولة الإسلامية ، وعلى الأخص في زمن الصديق والفاروق ، وإن قلنا بحدوث تجاوزات في بعض الدول الإسلامية إلا أنها شذوذ عن القاعدة وهي تكاد تُعدم في عهدهما الزاهر ، فضلا أن يقال : إن حكمهما بعيد الانطباق عن المثل الأعلى للحكم الديني الذي وضعته المذاهب الفقهية . وقلة المعارضة في عهدهما تعود في الأصل إلى تطبيقهما لشريعة الإسلام ، وإقامة العدل بها ، وأخذهما بمبدأ الشورى .

الثالث : أما القانون التجاري ، فإن أحكام الشريعة فيه عاملة منفَّذة ومطبقة على نحو عام يطبقها عامة المسلمين ويحكم بها قضاتهم ، وليس في أحكام الشريعة ما يمنع من تطبيقه البتة ، ومخالفة شواذ الناس لأحكام الله في التجارة أمر طبيعي لا يستغرب ، إذ العيب في المخالف ، وليس من التشريع . وعلى الكاتب حتى يكون واقعيا أن يثبت نظرته تلك المخالفة للتَاريخ ، أو يثبت أن شيئا من أحكام الشريعة لا يمكن تطبيقه .

الرابع : ما يخص الجهاد في جنوب شرق آسيا وفي غيره ، فإن الجهاد في سبيل الله من شريعة الإسلام ، والمسلمون إذا عجزوا عن الجهاد كما هو الحال عند ضعفهم وتفرقهم وتسلط أعدائهم ، فإن ترك القتال هو ما تقول به الشريعة ، مع بذل الوسع في إزالة العجز ، وقد مارس المسلمون الجهاد في العصر الحديث في مواطن شتى كما هو الحال في حرب الاستعمار الفرنسي في الجزائر ، وفي أفغانستان ، وفي البوسنة والشيشان وغيرها .

الخامس : القول بمهادنة الفقهاء للسلطة الدنيوية على أساس أن السلطة الدنيوية لم

تكن تطبق الشريعة، وهذا غير صحيح، فالسلطة الدنيوية كانت مطبقة لشريعة الإسلام من حيث الإجمال، فمن الطبيعي أن تكون المهادنة.

كما أن الفقهاء - والتاريخ خير شاهد - كانوا يقومون في الغالب بما أوجبه الله عليهم من إنكار المنكر والاحتساب على الحكام عند حدوث تجاوزات. وإذا ترك بعض الفقهاء الإنكار بسبب العجز فهم معذورون، وإن تركه البعض مع القدرة لنوع من التأويل السائغ فهم مجتهدون مأجورون؛ وإن تركه آخرون من غير عذر ولا تأويل فهو ذنب من الذنوب التي لا يسلم منها البشر. ولكن هذا الأخير ليس مرده إلى ما ذكره الكاتب من علمهم باستحالة تطبيق شريعة الإسلام.

السادس: فيما يتعلق بالحيل فإنه مثال ذكره الكاتب يجب الوقوف عنده.

فحقيقة الحيل: «تقديم عمل ظاهر الجواز لإبطال حكم شرعي، وتحويله في الظاهر إلى حكم آخر» [٢١، جـ٤، ص٢٠١]. والتحيل على الشريعة ليس عيبا فيها، وإنما في المتحايل؛ فمهما كانت الأحكام واقعية، والنصوص واضحة، فإنها لن تعجز المتحايلين، في أي قانون كان.

وإنني أعجب من المستشرق اليهودي الذي يتكلم في الحيل ويستدل بها على عجز الشريعة، مع أن اليهود هم أول من سن الحيل واشتهروا بها. فقد حُرم عليهم الصيد يوم السبت وابتلاهم الله بكثرة الحيتان فيه، فلم تعوزهم الحيلة بأن وضعوا شباكهم يوم الجمعة وأخذوها يوم الأحد فقال الله فيهم: ﴿ **وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ الَّذِينَ اعْتَدَوْا مِنكُمْ فِي السَّبْتِ فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ** ﴾ [البقرة، آية ٦٥].[١٠] والحيل بهذا المعنى محرمة؛ لأن للوسائل حكم المقاصد [٢٢، جـ٣، ص١٤٧؛ ٢١، جـ٤، ص ص ١٩٤-٢٠٢].

وقد جاءت بذلك الأدلة الشرعية كقوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ** ﴾ [الأنعام، آية ١٠٨] فحُرِّم سب آلهة المشركين لا لذاتها، ولكن لأنها مفضية إلى سب الله تعالى.

وقوله تعالى: ﴿ **وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ** ﴾ [النور، آية ٣١]

---

١٠ وقد جاء تفصيل ذلك في آيات أخرى، انظر الأعراف، آية ١٦٣.

«فمنعهن من الضرب بالأرجل وإن كان جائزا في نفسه لئلا يكون سببا إلى سمع الرجال صوت الخلخال فيثير ذلك دواعي الشهوة منهم إليهن» [٢٢، جـ٣، ص١٤٩].

وقوله صلى الله عليه وسلم: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى» [٥، بدء الوحي، ١؛ ١٥، الإمارة، ١٥٥]، قال الشاطبي: «إنما الأعمال بالنيات، والمقاصد معتبرة في التصرفات، من العبادات والعادات. والأدلة على هذا المعنى لا تنحصر» [٢١، جـ٢، ص١٤٩].

إن القول بإباحة بعض الحيل هو قول مردود، وذلك لمخالفته للأدلة السابقة، بل جاءت أدلة خاصة تدل على تحريم الحيل، وعقد البخاري كتابا كاملا في صحيحه للدلالة على تحريم الحيل وساق الكثير من الأحاديث الثابتة[٥، كتاب، ٩٠، جـ٨، ص ص٥٩-٦٧]، ومنها على سبيل المثال: قوله صلى الله عليه وسلم في أموال الزكاة: «لا يجمع بين مفترق ولا يفرق بين مجتمع خشية الصدقة» [٥، الحيل، ٣]. وقوله صلى الله عليه وسلم: «لا يمنع فضل الماء ليمنع به فضل الكلأ» [٥، الحيل، ٥].

قال ابن حجر: «فلو تحيل صاحب البئر فادعى أن لا فضل في ماء البئر عن حاجته ليتوفر له الكلأ الذي بقربه لأن صاحب الماشية حينئذ يحتاج أن يحولها إلى ماء آخر لأنها لا تستطيع الرعي على الظمأ لدخل في النهي» [٢٣، جـ١٢، ص٣٣٥].

ومن ذلك تحريم هدايا العمال، وقوله صلى الله عليه وسلم للعامل الذي أُهدي إليه: «فهلا جلست في بيت أبيك وأمك فتأتيك هديتك!» [٥، الحيل، ١٥].

ومن ذلك نهي النبي صلى الله عليه وسلم عن النَّجَش [٥، الحيل، ٦]، وهو زيادة من لا يريد الشراء في السلعة، وذلك يحصل لنفع البائع في الغالب.

فهذه الصور التي نهى عنها النبي صلى الله عليه وسلم وأمثالها كثير، لا يتبدى في النهي عنها، لسلامة ظاهرها، إلا سد الباب على المتحايلين. قال ابن القيم: «ومما يدل على التحريم أن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أجمعوا على تحريم هذه الحيل وإبطالها، وإجماعهم حجة قاطعة، بل هي من أقوى الحجج وآكدها... إن عمر بن الخطاب خطب الناس على منبر رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال: لا أوتي بمحلل ولا محلل له إلا رجمتهما، وأقره سائر الصحابة على ذلك، وأفتى عثمان وعلي وابن

عباس وابن عمر أن المرأة لا تحل بنكاح التحليل، وقد تقدم عن غير واحد من أعيانهم كأبي وابن مسعود وعبد الله بن سلام وابن عمر وابن عباس أنهم نهوا المُقرِض عن قبول هدية المقترض، وجعلوا قبولها ربا، وقد تقدم عن عائشة وابن عباس وأنس تحريم مسألة العينة، والتغليظ فيها، وأفتى عمر وعثمان وعلي وأبي بن كعب وغيرهم من الصحابة: أن المبتوتة في مرض الموت ترث، ووافقهم سائر المهاجرين والأنصار. وهذه وقائع متعددة لأشخاص متعددة في أزمان متعددة، والعادة توجب اشتهارها وظهورها بينهم، لا سيما وهؤلاء أعيان المفتين من الصحابة الذين كانت تضبط أقوالهم، وتنتهي إليهم فتاويهم، والناس عنق واحد إليهم متلقون لفتاويهم، ومع هذا فلم يحفظ عن أحد منهم إلا الإنكار لإباحة الحيل مع تباعد الأوقات وزوال أسباب السكوت» [٢٢، جـ٣، ص١٨٥].

السابع: فيما يتعلق بالإحرام فإن كلام المستشرقين ينم عن جهل شديد بالشريعة الإسلامية في كلا النقلين. فالحاج لا يجب عليه الإحرام من بلده، بل المشروع له أن يحرم من المواقيت التي وقتها النبي صلى الله عليه وسلم، وأحرم منها هو وأصحابه رضي الله عنهم حيث لم يكونوا يحرمون عند بداية رحلتهم إذا كانوا خارج تلك المواقيت. وقال الكاتب: «ينص الشرع على أن الحاج يُثاب إذا أحرم منذ بدء رحلته إلى مكة» ليس بصحيح البتة. وإحرامهم عند اقترابهم من مكة غير دقيق، والأصح إحرامهم من المواقيت الشرعية، وسبب ذلك ليس مشقة الإحرام من البلد، وإنما التزام أحكام الشرع.

وأما التحلل من عمرة المتمتع فليس فيه إهمال أو تقصير، بل معنى الآية الكريمة إيجاب الهدي على من تمتع بالجمع بين العمرة والحج، وذلك بتمتعه بإسقاط أحد السفرين في أصح أقوال العلماء، وليس التحلل هو سبب الهدي بدليل أن القارن يهدي كذلك وهو لا يتحلل إلا بعد الفراغ من الحج. وزهد النبي صلى الله عليه وسلم والدنيا بين يديه خير دليل على فساد هذا الكلام، وسوء أدب الكاتب مع النبي صلى الله عليه وسلم أمر معهود لا يستغرب.

المبحث السادس

وفيه مطالب:

المطلب الأول: الزعم بانتشار الإسلام بالإكراه

جاء في *الدائرة* بعض النصوص الدالة على أن المسلمين يسعون لإكراه الناس للدخول في الإسلام، مما يفهم منها القارئ أن الشريعة الإسلامية تقر مثل تلك التصرفات إن كانت وقعت فعلا، ومما جاء في *الدائرة*: «ويمتدح شيوخ المسلمين بصفة عامة إكراه أي شخص على اعتناق الإسلام في أية ناحية من نواحي جزائر الهند الشرقية، ويعدون هذا أداء لواجب من أهم واجبات الجهاد» [٤و، جـ٧، ص١١٣].

وجاء كذلك: «أن كلمة رباط تستعمل أيضا في مراكش للدلالة على المنشآت التي يوجه فيها النشاط العسكري بصفة خاصة إلى نشر الإسلام بحد السيف بين المارقين»[٣د، جـ١٠، ص٣٣٢].

قلت: لا يكره الإسلام أحد على الدخول فيه، بل إن هذا لا يتصور حقيقة، لأن الإسلام في القلب، وإنما المشروع للمسلمين بيان الإسلام للناس، وفي هذا أعظم مدعاة لإسلامهم لما تضمنه من محاسن، وصدق الله إذ يقول: ﴿ **لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ** ﴾ [البقرة، آية ٢٥٦]، فليس في الجهاد ولا في الشريعة أي إكراه، «وإنما سيف الجهاد منفذ للشريعة موصل لها إلى أسماع المكلفين حتى يصغوا إليها، فيعلموا أنها الحق، فيعملوا بها ظاهرا وباطنا» [٢٤، ص٢٨٥]، «والمسلم لا يقاتل من أجل فرض عقيدته على الناس وهم كارهون، إنما يقاتل لإزالة القوى الجاهلية التي تمنع وصول الحق للناس ودون حواجز نفسية أو حسية أو مادية ممثلة في نظم جاهلية لها في الناس ثقل، فإذا أُزيلت الحواجز فلا إكراه في الدين» [٢٥، ص٥٩٩].

والقتال في الإسلام ليس لعصبية ولا لحب مغنم ولا لغرض ملك، وإنما هو لإعلاء كلمة الله، وإقامة حكمه، «فلم يحمل الإسلام السيف إذن ليكره الناس على اعتناق عقيدته، ولم ينتشر بالسيف على هذا المعنى كما يريد أعداؤه أن يتهموه! إنما جاهد ليقيم نظاما آمنا يأمن في ظله أصحاب العقائد جميعا، ويعيشون في إطاره خاضعين له، وإن لم يعتنقوا عقيدته» [٢٦، جـ١، ص٢٩٥].

المطلب الثاني: الدعوى بعدم تقيد المسلم بأحكام الشريعة خارج بلاد الإسلام

جاء في *الدائرة*: «الشريعة لا تقيد غير المسلم شيئا من التقييد إلا في بلاد الإسلام، بل هي لا تلزم المسلم نفسه خارج بلاد الإسلام» [٤د، جـ١٣، ص٢٤٦].

قلت: المسلم يجب عليه الالتزام بأحكام الشريعة أينما حل بقدر استطاعته، فهو متعبد بهذه الشريعة، والله مطلع عليه. فهو لا يلتزم بها خوفا من السلطان فحسب، بل فوق ذلك لامتثال أمر الله رغبة فيما عنده وخوفا من عقابه، ولعلمه أن فيها الخير في العاجل والآجل.

وكون الشريعة لا تطبق في بلاد الكفر، فإن هذا مرده لعدم التزام الكفار بها - وهو أمر طبيعي لمن أشرك بالله - وعجز المسلمين عن بسط سلطتهم على تلك الأرض. ولكن يجب على المسلمين، وإن كانوا أقلية، أن يقيموا شريعة الله بحسب طاقتهم واستطاعتهم، وحسبهم في ذلك أن يبنوا مجتمعا إسلاميا صغيرا يكون نواة لدعوة إسلامية تُقام فيهم الفرائض، ويؤمر بينهم بالمعروف ويُنهى عن المنكر على حسب القدرة، ويشعر المسلمون فيه بالتواد والتراحم فيما بينهم، ويقيمون ما استطاعوا من شرائع الإسلام المقدور عليها كالصلاة والزكاة والتقيد بأحكام الإسلام في الزواج والطلاق والإرث، ويسقط عنهم ما عجزوا عنه كإقامة الدولة والجهاد وإقامة الحدود ومعاقبة المجرمين.

ويحرم على المسلم الإقامة في بلد يعجز فيها عن إظهار شعائر دينه إن كان مستطيعا الهجرة إلى بلد الإسلام، أو إلى بلد يستطيع فيه إظهار شعائر الدين. قال سبحانه: ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلائِكَةُ ظَالِمِي أَنفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُوْلَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا (٩٧) إِلاَّ الْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ لا يَسْتَطِيعُونَ حِيلَةً وَلا يَهْتَدُونَ سَبِيلاً (٩٨) فَأُوْلَئِكَ عَسَى اللَّهُ أَن يَعْفُوَ عَنْهُمْ وَكَانَ اللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا** ﴾ [النساء، الآيات ٩٧ - ٩٩].

وأما العاجز فإنه معذور إذا قام بما يجب عليه من أداء ما استطاع من الشعائر ولو خفية كما كان المسلمون يفعلون قبل الهجرة. فالشريعة تقيد المسلم في كل مكان بحسب الوسع، قال تعالى: ﴿ **فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ** ﴾ [التغابن، آية ١٦]. أما ما قرره الكاتب فهو خلاف ما قررته الشريعة، وخلاف الواقع. وإثارة المستشرق هذه الشبهة وأمثالها محاولة

منه لإزالة تميز أحكام الشريعة عن النظم الأخرى التي لا تلزم أصحابها إذا خرجوا عن حدود أرضها.

المطلب الثالث: اتهام الشريعة فيما يتعلق بالمرأة

جاء في *الدائرة*: «والواقع أن صلة الرجل بالمرأة كانت قبل الإسلام طيبة جدا في بعض نواحيها، ومهما يكن من شيء فقد كان في الإمكان تحسين هذه الصلات فلما نفذت شريعة الإسلام لم يعد التغير ممكنا» [٤ط، جـ١١، ص١٦].

قلت: من المناسب أن أعقد مقارنة بين وضع المرأة قبل الإسلام، ووضعها بعد الإسلام ليتبين لنا منهجية أولئك القوم.

المرأة في الجاهلية

المرأة في الجاهلية كانت دون المستوى الذي يجب أن تكون فيه من جوانب شتى.

كان الجاهليون يتشاءمون من الأنثى ويكرهون إنجاب البنات كما حكى الله ذلك عنهم: ﴿**وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴿٥٨﴾ يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ**﴾ [النحل، الآيتان ٥٨، ٥٩].

ولست في حاجة إلى تكرار القول: إن القرآن حجة في نقل ما كان عليه الجاهليون حتى لمن أنكر كونه من عند الله، ذلك أن القرآن يسمعه المؤمن والكافر، وجميعهم كان معاصرا للجاهلية. فليس من المعقول أن يذكر القرآن ما يعلم الجميع كذبه، ولو كان كذلك لتشكك المؤمنون فيه، ولأشاع ذلك الكفار واستغلوه لصد الناس عن دين الله.

- كان كثير من الجاهليين يقتلون الذكور والإناث خوف الفقر، ويئدون بناتهم خوف العار، قال سبحانه: ﴿**وَكَذَٰلِكَ زَيَّنَ لِكَثِيرٍ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ قَتْلَ أَوْلَادِهِمْ شُرَكَاؤُهُمْ لِيُرْدُوهُمْ وَلِيَلْبِسُوا عَلَيْهِمْ دِينَهُمْ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا فَعَلُوهُ فَذَرْهُمْ وَمَا يَفْتَرُونَ**﴾ [الأنعام، آية ١٣٧]، قال ابن كثير: «زينوا لهم قتل أولادهم خشية الإملاق، ووأد البنات خشية العار» [٢٧، جـ٢، ص١٧٩].

- كانت المرأة في الجاهلية تعاني من إيلاء الرجل: أي امتناعه مباشرتها لإيذائها، قال ابن عباس: «كان إيلاء الجاهلية السنة والسنتين وأكثر من ذلك، يقصدون بذلك إيذاء المرأة» [٢٨، جـ٣، ص١٠٣].

- الطلاق في الجاهلية كان سهلا، وكان بيد الرجل يوقعه متى شاء من غير سبب موجب لذلك، وإذا كانت المرأة ذات مال كثير أو شرف أثير، أو جمال رائع تشترط أحيانا أن يكون لها حق الطلاق متى شاءت هي على أن ذلك لم يكن ليحميها من تطليق زوجها متى شاء هو [٢٩، ص٢٧٨].

- لم يكن للطلاق عدد، وكان ذلك مما يضر بالمرأة قال القرطبي: «ثبت أن أهل الجاهلية لم يكن عندهم للطلاق عدد، وكانت عندهم العدة معلومة مقدرة، وكان هذا في أول الإسلام برهة، يطلق الرجل امرأته ما شاء من الطلاق، فإذا كادت تحل من طلاقه راجعها ما شاء» [٢٧، جـ٣، ص١٢٦].

- كانت المرأة تعاني الذل حتى بعد وفاة زوجها من أقاربها، قال ابن عباس: «إن الرجل كان إذا مات، كان أولياؤه أحق بامرأته، إن شاءوا زوجوها، وإن شاءوا لم يزوجوها» [٢٩، جـ٣، ص٣٩].

- كانت عدة المرأة في الجاهلية بعد طلاقها سنة كاملة تكون خلالها في أبأس حال، قالت زينب بنت أم سلمة زوج رسول الله صلى الله عليه وسلم رضي الله عنها: «كانت المرأة إذا توفي عنها زوجها دخلت حفشا، [11] ولبست شر ثيابها، ولم تمس طيبا حتى تمر بها سنة ثم تؤتى بدابة - حمارا أو شاة أو طائرا - فتفتض به، [12] فقلما تفتض بشيء إلا مات، ثم تخرج فتعطى بعرة فترمي بها، [13] ثم تُراجع بعد ما شاءت من طيب أو غيره» [٥، الطلاق، ٤٥].

- كان العرب في الجاهلية لا يورثون النساء والصغير، وإن كان ذكرا، قال سعيد بن جبير وقتادة: «كان المشركون يجعلون المال للرجال الكبار ولا يورثون النساء ولا الأطفال شيئا» [٢٧، ج١، ص٤٥٤]، ويقولون: «لا يعطى إلا من قاتل على ظهر الخيل وطاعن بالرمح وضارب بالسيف وحاز الغنيمة» [٢٨، جـ٥، ص٤٦].

هذه بعض مظاهر ظلم المرأة في الجاهلية.

---

١١ الحفش: البيت الصغير الذليل الشعث البناء [٢٣، جـ٩، ص٤٨٩].

١٢ قال الإمام مالك: تمسح به جلدها، ساق البخاري تفسيره بعد الأثر.

١٣ أي فيكون ذلك إحلالا لها [٢٣، جـ٩، ص٤٩٠]

المرأة في الإسلام

المرأة في الإسلام حصلت على حقوقها ومكانتها العلية، فأبطل الإسلام ظلم الجاهليين لها، ورد اعتبارها، ومن صور إنصاف الإسلام للمرأة ما يلي:

- إبطاله ما كان عليه الجاهليون من التشاؤم منها حيث أنكر الله عليهم كراهة إنجابها بقوله سبحانه: ﴿ **وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ (٥٨) يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ** ﴾ [النحل، الآيتان ٥٨ ، ٥٩]، ويكفي تدبر قوله تعالى في الآية السابقة: ﴿ **أَلا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ** ﴾.

- أبطل الإسلام وأد البنات وشنع على فاعليه، وأخبر الله أنه من تزيين الشيطان: ﴿ **وَكَذَٰلِكَ زَيَّنَ لِكَثِيرٍ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ قَتْلَ أَوْلادِهِمْ شُرَكَاؤُهُمْ لِيُرْدُوهُمْ وَلِيَلْبِسُوا عَلَيْهِمْ دِينَهُمْ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا فَعَلُوهُ فَذَرْهُمْ وَمَا يَفْتَرُونَ** ﴾ [الأنعام، آية ١٣٧].

قال ابن كثير: «زينوا لهم قتل أولادهم خشية الإملاق، ووأد البنات خشية العار» [٢٧، جـ٢، ص١٧٩].

كما جاء الوأد موضوعا من موضوعات الحساب يوم القيامة: ﴿ **وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ (٨) بِأَيِّ ذَنبٍ قُتِلَتْ** ﴾ [التكوير، الآيتان ٨ ، ٩].

- أوجب الإسلام أخذ رأي المرأة عند الزواج لقوله صلى الله عليه وسلم: «لا تنكح الأيم حتى تُستأمر، ولا تنكح البكر حتى تُستأذن» [٥، النكاح، ٤٦ ؛ ١٥، نكاح، ٦٤].

كما ثبت «أن خنساء بنت خدام الأنصارية زوجها أبوها وهي كارهة، فأتت رسول الله صلى الله عليه وسلم فرد نكاحها» [٥، الحيل، ١١].

-جاء الإسلام بتحديد أعلى مدة للإيلاء: ﴿ **لِّلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِن نِّسَائِهِمْ تَرَبُّصُ أَرْبَعَةِ أَشْهُرٍ فَإِن فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ (٢٢٦) وَإِنْ عَزَمُوا الطَّلاقَ فَإِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ** ﴾ [البقرة، الآيتان ٢٢٦ ، ٢٢٧]. فحرمت تعليق المرأة وأمر بمراجعتها أو تطليقها.

- أبطل الإسلام مضارة الرجل لامرأته بالطلاق فحد له عددا. قال القرطبي في قول الله تعالى: ﴿ **الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ** ﴾ [البقرة، آية ٢٢٩]: «قال رجل لامرأته على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا آويك ولا أدعك تحلين؛

قالت: وكيف؟ قال: أطلقك فإذا دنا مُضي عدتك راجعتك، فشكت المرأة ذلك إلى عائشة؛ فذكرت ذلك للنبي صلى الله عليه وسلم فأنزل الله هذه الآية بيانا لعدد الطلاق الذي للمرء أن يرتجع دون تجديد مهر وولي، ونسخ ما كانوا عليه» [٢٨، جـ٣، ص١٢٦].

– حدد الإسلام حداد المرأة على زوجها الميت أربعة أشهر وعشرا: ﴿ **وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ** ﴾ [البقرة، آية ٢٣٤]، بعد أن كان في الجاهلية سنة كاملة، كما أبطل عادات الجاهليين من دخول الحفش والافتضاض ورمي البعرة، وإنما أمرها بملازمة بيتها وحرم عليها الزينة والنكاح وصريح الخطبة في تلك المدة حفظا لكرامة زوجها.

– حرم الإسلام على ولي الأمر العضل[١٤] الموجود في الجاهلية: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ** ﴾ [النساء، آية ١٩].

– ورّث الإسلام المرأة بعد أن كانت محرومة منه في الجاهلية: ﴿ **لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا** ﴾ [النساء، آية ٧].

– أكد الإسلام أهلية المرأة في التصرفات المالية والتجارية واحترام ملكيتها: ﴿ **لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ** ﴾ [النساء، آية ٣٢].

– أمر الإسلام بالإحسان إلى الأم، بل لمَّا سُئل النبي صلى الله عليه وسلم: «من أحق الناس بحسن صحابتي؟ قال: أمك. قال الرجل: ثم من؟ قال: أمك. قال ثم من؟ قال: أمك. وفي الرابعة قال صلى الله عليه وسلم: أبوك» [٥، الأدب، ٢؛ ١٥، بر، ١].

وأمر الله سبحانه بحسن معاشرة الزوجة: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا** ﴾ [النساء، آية ١٩].

---

١٤ أي مضرتها وعدم تطليقها لتتنازل عن بعض مالها.

وقال صلى الله عليه وسلم: «خياركم خياركم لنسائكم» [١٠، جـ٢، ص٤٧٢].

كما جاء في خطبة النبي صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع: «ألا واستوصوا بالنساء خيرا، فإنما هن عوان عندكم[١٥] ليس تملكون منهن شيئا غير ذلك إلا أن يأتين بفاحشة مبينة، فإن فعلن فاهجروهن في المضاجع واضربوهن ضربا غير مبرح، فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا: ألا إن لكم على نسائكم حقا، ولنسائكم عليكم حقا، فحقكم عليهن أن لا يوطئن فرشكم من تكرهون، ولا يأذن في بيوتكم لمن تكرهون، ألا وإن حقهن عليكم: أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن» [١٧، الرضاع، ١١؛ ٣٢، النكاح، ٣؛ ٣٣، ح٢٠٣٠].

قال بعض المستشرقين[١٦]: «من أراد أن يتحقق من عناية محمد بالمرأة فليقرأ خطبته في مكة التي أوصى فيها النساء» [٣٤، ص٢٣]. وقد تمثل بذلك النبي صلى الله عليه وسلم نفسه، فعندما سُئلت عائشة زوج النبي صلى الله عليه وسلم ـ رضي الله عنها: ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يصنع في البيت؟ قالت: «يكون في مهنة أهله، فإذا سمع الأذان خرج» [٥، النفقة، ٨].

ويلاحظ ذكر النساء بكثرة في القرآن والسنة في بيان أحكامهن والإحسان إليهن وعدم ظلمهن وقد جاءت سورة كاملة في القرآن باسم «النساء». أبعد هذا يقال في *الدائرة*: «إن صلة الرجل بالمرأة كانت قبل الإسلام طيبة جدا في بعض نواحيها، ومهما يكن من شيء فقد كان في الإمكان تحسين هذه الصلات، فلما نفذت شريعة الإسلام لم يعد التغير ممكنا»!

إن ذلك لا شك من المفارقات العجيبة.

إن المقارنة السابقة رغم بساطتها وعدم التوسع بها لتبين كيف كانت مكانة المرأة في الجاهلية وكيف ارتقى الإسلام بها.

«وما كان أن تنبت كرامة المرأة في البيئة الجاهلية أبدا، لولا أن تتنزل بها شريعة الله

---

١٥ أي أسيرات، قال النووي شبه رسول الله صلى الله عليه وسلم المرأة في دخولها تحت حكم الزوج بالأسر [٣١، ص١٤٨].

١٦ وهو أندريه سرفيه في كتابه *الإسلام ونفسية المسلمين*.

ونهجه في كرامة البشرية كلها، وفي تكريم الإنسان الذكر والأنثى . . .

وحين تحقق ميلاد الإنسان الجديد باستمداد القيم التي يتعامل بها من السماء لا من الأرض، تحققت للمرأة الكرامة، فلم يعد لضعفها وتكاليف حياتها المادية على أهلها وزن في تقويمها وتقديرها . . .

وحين تُعد الدلائل على أن هذا الدين من عند الله، وأن الذي جاء به رسول أُوحي إليه . . . تُعد هذه النقلة في مكانة المرأة إحدى هذه الدلائل التي لا تُخطىء. حيث لم تكن توجد في البيئة أمارة واحدة يُنتظر أن تنتهي بالمرأة إلى هذه الكرامة، ولا دافع واحد من دوافع البيئة وأحوالها الاقتصادية بصفة خاصة لولا أن نزل النهج الإلهي ليصنع هذا ابتداء بدافع غير دوافع الأرض كلها، وغير دوافع البيئة الجاهلية بصفة خاصة، فأنشأ وضع المرأة الجديد إنشاء، يتعلق بقيمة سماوية محضة وبميزان سماوي محض كذلك» [٢٦، جـ٦، ص٣٨٤٠].

وقد لاحظ ذلك بعض الغربيين فهذا دي كاستري في كتابه *الإسلام* يقول: «مما لا شك فيه أننا إذا نظرنا إلى الزمان والمكان اللذين وجد فيهما محمد لم نجد إصلاحا أشرف ولا أجرأ من الإصلاح الذي قام به محمد بحق النساء، فالمرأة في الشرق مدينة كثيرا لمحمد» [٣٥، ص١٠٣].

ويقول أميل درمنغهم: «لقد أثرت مواعظ محمد هذه في العرب تأثيرا بليغا، وأحدثت انقلابا كبيرا في المجتمع العربي وفي البيئة الصحية، وارتفع شأن المرأة عما كانت عليه وأبطل البغاء والمخادنة» [٣٥، ص٩٩].

ويقول سيديو: «فبعد أن حسن محمد حال المرأة في هذه الدنيا بتعاليمه التي سندرسها بعد قليل أعلن خلودها أنها مجزية» [٣٦، ص٩٥].

وإن من المفارقات العجيبة أن تقلب الحقائق وأن تتحول تلك المزايا إلى رزايا.

مراجع البحث

[١] الزركلي، خير الدين. *الأعلام، قاموس وتراجم*. ط٦. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.
[٢] عقيقي، نجيب. *المستشرقون*. ط٤. بيروت: دار المعارف، د.ت.
[٣] الشنتناوي، أحمد، وإبراهيم زكي خورشيد، وعبدالحميد يونس. *دائرة المعارف الإسلامية*.

الإصدار الأول. القاهرة: دار الفكر، ١٩٣٣م.
أ - زكاة، شاخت ب- صلاح الدين، سوبر نهايم
ج- الشريعة، شاخت د- الزاوية، ليفي بروفنسال
[٤] الشنتناوي، أحمد، وإبراهيم زكي خورشيد، وعبدالحميد يونس. *دائرة المعارف الإسلامية*. الإصدار الثاني. القاهرة: دار الشعب، ١٩٦٩م.
أ - الحج، فنسنك ب-البوسنة والهرسك، جورجف
ج -الأندلس، لاثام د - الحبشة، ترمنكهام هـ - أمية، ليفي دلافيدا
و - برنك سبيل، أي الجهاد باللغة الإندونيسية، كرن
ز - الحيل، شاخت ح -الإحرام، فنسنك ط -الجاهلية، فاير.
[٥] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. إستانبول: المكتبة الإسلامية، موافقة لطبعة العامر، ١٣١٥هـ. العزو حسب الكتاب ورقم الباب.
[٦] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.
[٧] الجرجاني، علي بن محمد. *التعريفات*. تحقيق عبد الرحمن عميرة. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.
[٨] الآجري، أبو بكر محمد بن حسين. *الشريعة*. تحقيق محمد حامد الفقي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
[٩] وات، مونتقمري. *محمد في مكة*. تعريب شعبان بركات. صيدا: المكتبة العصرية، د.ت.
[١٠] الشيباني، أحمد بن حنبل. *مسند الإمام أحمد*. بيروت: دار الفكر العربي، د.ت، موافقة لطبعة المعجم المفهرس.
[١١] النيسابوري، أبو عبدالله محمد بن محمد الحاكم. *المستدرك*، وبذيله *التلخيص* للذهبي. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.
[١٢] الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. جـ١-٤. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م؛ جـ٥، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. العزو حسب المجلد ورقم الحديث.
[١٣] غنايم، محمد نبيل. «شبهات حول التشريع الإسلامي.» *مجلة أضواء الشريعة*، كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٤ (١٤٠٣هـ)، ٣٠٧-٣٠٨.
[١٤] الدسوقي، محمد. «الاستشراق والفقه الإسلامي.» *حولية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر*، الدوحة، ٥ (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)، ٧١٩-٧٢١.
[١٥] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. العزو حسب الكتاب ورقم الحديث.
[١٦] السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. وبهامشه *معالم السنن* للخطابي. إعداد عزت الدعاس، وعادل السيد. ط١. حمص: دار الحديث، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م. العزو حسب الكتاب ورقم الباب.

[١٧] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م. العزو حسب الكتاب ورقم الباب.
[١٨] القرضاوي، يوسف. «وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية.» *في وجوب تطبيق الشريعة والشبهات التي تثار حول تطبيقها*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٠م.
[١٩] الشافعي، محمد بن إدريس. *الرسالة*. تحقيق أحمد محمد شاكر. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت. العزو حسب الفقرة.
[٢٠] *العهد القديم*. العزو بحسب السفر والباب والفقرة.
[٢١] الشاطبي، إبراهيم بن موسى. *الموافقات في أصول الشريعة*. تحقيق محمد عبدالله دراز. بيروت: دار المعرفة، د.ت.
[٢٢] ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م.
[٢٣] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. إخراج وترقيم محب الدين الخطيب ومحمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: المكتبة السلفية دار الفكر، د.ت.
[٢٤] المعمر، عبد العزيز بن حمد. *منحة القريب المجيب في الرد على عباد الصليب*. ط٣. الطائف: دار ثقيف، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.
[٢٥] قطب، محمد. *مذاهب فكرية معاصرة*. ط١. بيروت: دار الشروق، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
[٢٦] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط٨. بيروت: دار الشروق، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.
[٢٧] ابن كثير، إسماعيل. *تفسير ابن كثير المسمى تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
[٢٨] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكاتب العربي، ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧م.
[٢٩] العسال، أحمد بن محمد. *الإسلام وبناء المجتمع*. ط٣. الكويت: دار القلم، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.
[٣٠] ابن الجوزي. *زاد المسير في علم التفسير*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.
[٣١] النووي، يحيى بن شرف. *رياض الصالحين*. تحقيق محمد ناصر الدين الألباني. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.
[٣٢] القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الفكر العربي، د.ت.
[٣٣] الألباني، محمد ناصر الدين. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.
[٣٤] الحصين، أحمد بن عبد العزيز. *المرأة المسلمة أمام التحديات*. ط٥. بريدة: دار البخاري، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٣٥] ستودار، لوثرب. *حاضر العالم الإسلامي*. تعليق شكيب أرسلان. ترجمة عجاج نويهض. ط٤. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.
[٣٦] سيديو أ. أ. *تاريخ العرب العام*. ترجمة عادل زعيتر. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.

The Islamic Shari'a in the *Encyclopedia of Islam*

Khalid bin Abd Allah Al-Gasim

Assistant Professor, Department of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims to demonstrate the loftiness of the Islamic Shari'a, the absurdity of its critics and the orientalists' lackness of the minimum of fairness. After reading all the translated *Encyclopedia of Islam*, I pointed out every text related to the Islamic Shari'a. Then I classified them topically and refuted all the suspicious which the orientalists raised.

The research topics are as follows:

1. Introduction on the *Encyclopedia of Islam*.
2. A general view of the contents of the *Encyclopedia*.
3. Shacht's confusion in his definition of Shari'a.
4. Reverting Shari'a to pre-Islamic sources.
5. The allegation that the Islamic Shari'a is contradictory.
6. The allegation that the Islamic Shari'a is difficult to apply.
7. Different allegations which denigrate the Shari'a.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥-٢٣٩ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

التيامن وأحكامه في الفقه الإسلامي

عبدالعزيز بن محمد الربيش

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. من خصائص الإسلام الكبرى شموليته لكل مناحي الحياة التي يعود أثرها ونفعها للمسلمين عامة. لذلك يدعو الإسلام إلى النظام والتنظيم والدقة والترتيب في كل ما يعمله المسلم في حياته بعيدا عن حياة الفوضى وعدم المبالاة مما يعطينا دلالة على كماله وصلاحيته لكل زمان ومكان. ويأتي هذا البحث «التيامن وأحكامه» لإبراز ثمرة من ثمرات هذه الخصائص. ويقصد «بالتيامن» الابتداء بالأفعال باليد اليمنى والرجل اليمنى والجانب الأيمن، ويقصد «بأحكامه» دراسة ما يتعلق بالموضوع من الأحكام. وتبرز أهمية البحث في حاجة الناس إلى أحكامه ومجالاته في حياتهم اليومية، فجاء هذا البحث ليجمع مسائله وأحكامه ويدرسها ويخرج نتائجها. وقد قسم الباحث هذا البحث إلى اثني عشر مبحثا ضمت هذه المباحث مطالب ومسائل تم توزيعها حسب التجانس الموضوعي، ولقد توصل الباحث إلى بعض النتائج والفوائد والتي تم تدوينها في نهايته.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، الذي بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة وجاهد في الله حق جهاده فصلاة ربي وسلامه عليه. وبعد:

فإن الله سبحانه وتعالى خلق الخلق لمهمة عظيمة وغاية نبيلة وهي عبادته جل وعلا. قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (٥٦) مَا أُرِيدُ مِنْهُم مِّن رِّزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَن يُطْعِمُونِ (٥٧) إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ﴾ [الذاريات، الآيات ٥٦-٥٨].

فالله - سبحانه - لم يخلق الخلق ليستكثر بهم من قلة أو ليستقوي بهم من ضعف أو ليستغني بهم من فقر - تعالى الله وتقدس عن ذلك. إنما أوجدهم في الدنيا للعبادة والامتحان والاختبار، وهي مهمة عظيمة وكبيرة.

وإذا كان الله خلق الخلق لعبادته فإنه بحكمته جعل الوسائل المتعددة والمجالات المختلفة ليعبد عن طريقها، وحينما تتعدد المجالات والوسائل وتختلف فإنه من أجل إتاحة الفرصة للمسلم لينال الأجور العظيمة لهذه العبادات المختلفة، ولا يكون ذلك إلا لمن وفقه الله وهداه إلى طريقه القويم.

فالعبادة في الإسلام: «اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة.» فكل ما يعمله المسلم في حياته يكون عبادة إذا توافر في هذا العمل النية الخالصة الصادقة والمتابعة لما جاء في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

فلا تقتصر العبادة في الإسلام على جانب واحد فقط، حتى أركان الإسلام التي هي أساس الإسلام وقاعدته ولا يصح الإسلام إلا بها ليست هي كلّ العبادة في الإسلام، فهناك الواجبات الأخرى والمستحبات وعمل الإنسان في تجارته وزراعته وعمله ونومه، وأكله وشربه، ومشيه، ولبسه وتعامله مع أهله وأولاده وجيرانه، وأقواله، وجميع تصرفاته، كلّ ذلك جعله الإسلام طريقا وسلما للوصول إلى الأجر والثواب.

ولما كان مجموعة من المسلمين قد لا يهتمون بذلك إمَّا بسبب أنفسهم لبعدهم عن الإسلام أو جهلهم به أو تهاونهم أو كسلهم أو بسبب الشيطان الذي يريد أن يضلهم أحببت أن يكون بحثي فيما تساهل الناس فيه - في وقتنا الحاضر - على الرغم من أهميته وفائدته العظمى للمسلمين. لهذا جاء هذا البحث يحمل عنوان «التيامن وأحكامه» لعلي أسهم بإحياء سنة اندثرت أو بتذكير غافل أو جاهل.

وتكمن أهمية «التيامن» في تكرر فعل المسلم له في يومه وليلته، فلنا أن نتصور إذا استفاد منه المسلم وتذكر ما يستحب العمل فيه فطبقه على وفق هدي نبينا محمد صلى

الله عليه وسلم. ولنا أن نتصور بعد ذلك إذا أهمله.

فكم في اليوم يدخل المسلم إلى المسجد ويخرج منه. وكم في الأسبوع؟ وكم في الشهر؟ وكم في السنة؟ وكم في حياته كلها؟

وقس على ذلك دخوله إلى بيته والخروج منه، وأكله وشربه ولبسه ثيابه ونعله وخلعهما، وحلق شعره ونحو ذلك من مجالات «التيامن.»

إنها أعمال عند فئة من المسلمين ليست بتلك الأهمية ولنا أن نتصور فعل المسلم لهذه الأعمال مجردة عن العبادة كم من الحسنات قد ضاعت عليه مع أنه بإمكانه أن يكسبها بكل يسر وسهولة.

ثم إن البحث في هذا الموضوع يعطينا دلالة على عظم الإسلام وربانيته وشموله وكماله وأنه صالح لكل زمان ومكان، حيث اهتم بكل ما يكفل للمسلم سعادته ويحقق له الطمأنينة والراحة النفسية، فهذه الآداب وإن كانت عند بعض الناس لا تستحق الاهتمام، إلا أن الإسلام اهتم بها ليعطينا دلالة على أنه نظام أخلاقي وأن هذه الأخلاق والآداب ينبغي أن يتربى عليها المسلم في حياته وفي علاقته مع الآخرين.

كما أنها تعطينا لفتة أخرى وهي أن الإسلام يدعو إلى النظام والتنظيم والدقة والترتيب في كلّ ما يعمله المسلم في حياته، فكل شيء وفق ترتيب معين وآداب مرعية بعيدا عن حياة الفوضى والإهمال وعدم المبالاة. لهذا وذلك أحببت أن يكون البحث في «التيامن وأحكامه» في الفقه الإسلامي ووضعت له خطة تتكون من مقدمة وتمهيد وفصلين وخاتمة.

فالمقدمة: بينت فيها أهمية الموضوع وسبب البحث فيه، وفيها تفصيل لخطة البحث.

التمهيد: في تعريف التيامن لغة واصطلاحا، وبيان أصحاب اليمين وأصحاب الشمال يوم القيامة.

الفصل الأول: في الأفعال المشتركة بين العضوين اليمين واليسار، وفيه عشرة مباحث.

المبحث الأول: في التيامن في الطهارة. وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: التيامن في الوضوء. وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: في التيامن في الوضوء.

المسألة الثانية: حكم من بدأ باليسار قبل اليمين.

المسألة الثالثة: التيامن في الاستنشاق في الوضوء.

المطلب الثاني: التيامن في الغسل. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: التيامن في الغسل.

المسألة الثانية: التيامن في غسل الميت.

المطلب الثالث: التيامن في المسح على الخفين.

المطلب الرابع: التيامن في التيمم.

المبحث الثاني: التيامن في الأذان والإقامة. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: في التفات المؤذن في الأذان والإقامة. وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: التفات المؤذن إلى يمينه عند الحيعلة.

المسألة الثانية: صفة الالتفات وكيفيته.

المسألة الثالثة: موضع الالتفات ومكانه.

المسألة الرابعة: هل يلتفت المؤذن إذا أذن في مكبر الصوت؟

المطلب الثاني: الأذان في أذن المولود. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الأذان في أذن المولود.

المسألة الثانية: هل الإقامة في الأذن اليسرى سنة كالأذان؟

المبحث الثالث: التيامن في الصلاة. وفيه ست مسائل:

المسألة الأولى: مكان وقوف المأموم الواحد مع الإمام.

المسألة الثانية: حكم صلاة المأموم الواحد إذا صلى عن يسار الإمام.

المسألة الثالثة: الوقوف عن يمين الصف إذا كانوا جماعة.

المسألة الرابعة: وضع اليد اليمنى على اليسرى بعد تكبيرة الإحرام وبعد الرفع من الركوع.

المسألة الخامسة: مكان وكيفية وضع اليد اليمنى واليسرى في الجلوس للتشهد.

المسألة السادسة: التيامن في التسليم.

المبحث الرابع: التيامن في الأمكنة. وفيه أربع مسائل:

المبحث الثاني : الأفعال الخاصة باليسرى .

أمَّا الخاتمة : فدوّنت فيها أهم ثمرات ونتائج البحث التي توصلت إليها .

وبعد : فإني بذلت جهدي قدر استطاعتي في جمع مسائله ودراستها وتوثيقها وبيان خلاف الفقهاء إن وجد وبيان القول الراجح بناء على الأدلة الصحيحة لا غير ؛ أمَّا الأدلة الضعيفة وأشباهها فإني حرصت على نقل حكم علماء الحديث فيها وسبب ضعفها وإذا كان الحديث متفقا عليه فإني اكتفي بتخريجه من *الصحيحين*. أمَّا إذا كان غير ذلك فإني أخرجه من *صحيح الإمام البخاري* أو *صحيح الإمام مسلم* بالإضافة إلى من خرجه من أصحاب السنن أو *موطأ الإمام مالك* أو *مسند الإمام أحمد*. أمَّا المسائل الفقهية ، فإني حاولت قدر استطاعتي أن أوثق المذاهب الأربعة من مصادرها المعتمدة لدى كلّ مذهب .

ولم أترجم للأعلام الذين ورد ذكرهم في البحث حتى لا أثقل حواشيه ولا أطيل فيه ؛ أمَّا الكلمات الغريبة والتي رأيت أنها تحتاج إلى توضيح فإني بينت معانيها وغريبها من مصادرها المعتادة .

هذا وإن عمل البشر من طبيعته الخطأ والنقص ، فأسأل الله سبحانه أن يتجاوز ويعفو عنه ، كما أسأله جل وعلا الإخلاص في القول والعمل وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

التمهيـــد

أولا: تعريف التيامن لغة واصطلاحا

التيامن لغة : مصدر تيامن وتيامن ذهب به ذات اليمين [١ ، ص١٦٠١].

و «يمن» الياء والميم والنون كلمات من قياس واحد ، فاليمين يمين اليد [٢ ، جـ٦ ، ص١٥٨] ويمين الإنسان وغيره [٣ ، جـ١٣ ، ص٤٥٨].

«واليمين» نقيض اليسار [٣ ، جـ١٣ ، ص٤٥٨ ؛ ١ ، ص١٦٠١].

والتيامن اصطلاحا : لا يخرج عن التعريف اللغوي .

فالتيامن : البدء باليمين في الوضوء واللبس وسقي الماء وغيره [٤ ، جـ١٤ ، ص٢٠٥].

وكذلك التَيمُّن مثله: قال ابن منظور [٣، جـ١٣، ص٤٥٨]، وابن الأثير [٥، جـ٥، ص٣٠٢]: «التيمن: الابتداء بالأفعال باليد اليمنى والرجل اليمنى والجانب الأيمن» اهـ.

ثانيا: أصحاب اليمين وأصحاب الشمال يوم القيامة

ذكر اللَّه سبحانه وتعالى في القرآن الكريم أن الناس ينقسمون يوم القيامة إلى ثلاثة أقسام هم: أصحاب اليمين وأصحاب الشمال والسابقون، فقال تعالى: ﴿ **وَكُنتُمْ أَزْوَاجًا ثَلاثَةً (٧) فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ (٨) وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ (٩) وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ** ﴾ [الواقعة، الآيات ٧ - ١٠].

وأصحاب الميمنة أي: أصحاب اليمين، وهم الذين يأخذون كتبهم بأيمانهم، أو الذين يؤخذ بهم ذات اليمين إلى الجنة نتيجة لما فعلوه في الدنيا من الإيمان والطاعات وكل ما يقرب إلى الجنة ويبعد عن النار.

وأصحاب المشئمة أي: أصحاب الشمال وهم الذين يؤخذ بهم ذات الشمال إلى النار، أو يأخذون صحائف أعمالهم بشمائلهم نتيجة لما عملوه في الدنيا من الشرك والمعاصي وكل ما يقرب إلى النار ويبعد من الجنة من الأقوال والأعمال.

والمراد: تعجيب السامع من حال الفريقين في الفخامة والفظاعة كأنه قيل: فأصحاب الميمنة في نهاية السعادة وحسن الحال وأصحاب المشأمة في نهاية الشقاوة وسوء الحال.

﴿ **وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ** ﴾ قال الحسن وقتادة: هم السابقون إلى الإيمان من كل أمة، وقال محمد بن كعب: إنهم الأنبياء، وقال ابن سيرين: هم الذين صلوا إلى القبلتين، وقال مجاهد: هم الذين سبقوا إلى الجهاد وبه قال الضحاك، وقال سعيد بن جبير: هم السابقون إلى التوبة وأعمال البر، ووجه تأخر هذا الصنف الثالث مع كونه أشرف من الصنفين الأولين هو أن يقترن بما بعده وهو قوله: ﴿ **أُوْلَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ (١١) فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ** ﴾ [الواقعة، الآيتان ١١، ١٢].

الفصل الأول: الأفعال المشتركة بين العضوين اليمين واليسار

المبحث الأول: التيامن في الطهارة

المطلب الأول: التيامن في الوضوء

المسألة الأولى: التيامن في الوضوء

يستحب التيامن في الوضوء فيستحب غسل الميامن قبل المياسر لليدين والرجلين في الوضوء. وحكى الإجماع على ذلك النووي، وابن قدامة [٦، جـ٣، ص١٦٠؛ ٧، جـ١، ص١٥٣؛ ٨، جـ١، ص١١؛ ٩، جـ١، ص٢٢؛ ١٠، جـ١، ص٩؛ ١١، ص٢٥؛ ١٢، جـ١، ص١٣٧؛ ١٣، جـ١، ص٦٠؛ ١٤، جـ١، ص٦٠؛ ١٥، جـ١، ص١٣٥؛ ١٦، جـ١، ص١٠٦]. وحكى الفخر الرازي رواية عن أحمد بوجوبه وشذذه الزركشي [١٥، جـ١، ص١٣٥].

ودليل ذلك: ما ثبت عن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم، من حديث عائشة رضي الله عنها، قالت: «كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله» (متفق عليه) [١٧، جـ١، ص٥٠؛ ١٨، جـ١، ص٢٢٦؛ ١٩، جـ٦، ص ص٩٤، ١٣٠؛ ٢٠، جـ٤، ص٣٧٨؛ ٢١، جـ٢، ص٥٠٦؛ ٢٢، جـ١، ص٧٨؛ ٢٣، جـ١، ص١٤١]. وقوله صلى الله عليه وسلم، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه: «إذا لبستم وإذا توضأتم فابدأوا بأيامنكم» [٢٠، جـ٢، ص٣٧٩؛ ٢١، جـ٤، ص ص ٢٣٨-٢٣٩؛ ٢٣، جـ١، ص١٤١]. قال النووي [٦، جـ٣، ص١٦٠]: وأسانيده حميدة، وقال ابن دقيق العيد عن هذا الحديث هو حقيق بأن يصحح [٢٤، جـ١، ص٨٨]، وصححه الألباني [٢٥، جـ٢، ص٧٨٠].

ويستدل لذلك بالأحاديث التي وصفت وضوء النَّبيّ صلى الله عليه وسلم، فقد جاء في بعضها أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم «بدأ بَاليمين ثم اليسار في اليدين والرجلين.» ومن ذلكَ ما أخرجه مسلم وغيره [١٨، جـ١، ص٢١٦؛ ٢٦، جـ١، ص٧٧]. عن نعيم بن عبد الله المجمر،[١] قال: رأيت أبا هريرة يتوضأ فغسل وجهه فأسبغ

---

١ المجمر: بضم الميم وسكون الجيم وكسر الميم الثانية، سمي بذلك لأنه كان يجمِّر المسجد أي يبخره. [٢٧، جـ٣، ص٢٠٧؛ ٢٨، ص٥٦٥].

الوضوء ثم غسل يده اليمنى حتى أشرع في العضد، ثم يده اليسرى حتى أشرع في العضد، ثم مسح رأسه، ثم غسل رجله اليمنى حتى أشرع في الساق،[٢] ثم غسل رجله اليسرى حتى أشرع في الساق، ثم قال: هكذا رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يتوضأ. . . الحديث.

المسألة الثانية: حكم من بدأ باليسار قبل اليمين

أجمع العلماء [٧، جـ١، ص١٥٣ ؛ ٦، جـ٣، ص١٦٠] على أن من خالف السنة في الوضوء فبدأ باليسار قبل اليمين سواء لليدين أم الرجلين فإن ذلك مكروه وليس بمحرم ووضوءه صحيح ولا إعادة عليه [١٤، جـ١، ص٦٠ ؛ ١٥، جـ١، ص١٣٥ ؛ ١٦، جـ١، ص١٠٦].

قال النووي رحمه الله [٦، جـ٣، ص١٦٠]: «ثبت في سنن أبي داود والترمذي وغيرهما بأسانيد حميدة عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إذا لبستم أو توضأتم فابدأوا بأيامنكم.» فهذا نص في الأمر بتقديم اليمين ومخالفته مكروهة أو محرمة. وقد انعقد إجماع العلماء على أنها ليست محرمة فوجب أن تكون مكروهة. اهـ.

المسألة الثالثة: التيامن في الاستنشاق في الوضوء

ويستحب أن يستنشق المتوضىء بيده اليمنى، ويستنثر ويتمخط ويستنجي ويستجمر بيده اليسرى [٢٩، جـ١، ص١٩٣]. لحديث عائشة رضي الله عنها المتقدم، ولحديثها أيضا ؛ قالت: «كانت يد رسول الله صلى الله عليه وسلم اليمنى لطهوره وطعامه، وكانت يده اليسرى لخلائه، وما كان من أذى» [٢٠، جـ١، ص٣٢؛ ٣٠، جـ١، ص٤٢٤] وصححه الألباني [٢٥، جـ١، ص٩ ؛ ٣٠، جـ١، ص٤٢٤]. وعن حفصة زوج النَّبِيّ رضي الله عنها، أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم: «كان يجعل يمينه لطعامه وشرابه وثيابه، ويجعل

---

٢ أشرع في العضد وأشرع في الساق، أي: أدخل العضد والساق في الغسل وأوصل الماء إليه. انظر: *النهاية في غريب الحديث والأثر* [٥، جـ٢، ص ص ٤٦٠-٤٦١].

شماله لما سوى ذلك» [٢٠، جـ١، ص٣٢] وصححه الألباني [٢٥، جـ١، ص٩].

قال النووي رحمه الله [٦، جـ٣، ص١٦٥]: «قاعدة مستمرة في الشرع وهي إنما كان من باب التكريم والتشريف كلبس الثوب والسراويل والخف ودخول المسجد والسواك والاكتحال وتقليم الأظفار وقص الشارب وترجيل الشعر وهو مشطه ونتف الإبط وحلق الرأس والسلام من الصلاة وغسل أعضاء الطهارة والخروج من الخلاء والأكل والشرب والمصافحة واستلام الحجر الأسود وغير ذلك ممَّا هو في معناه يستحب التيامن فيه، وأمَّا ما كان بضده كدخول الخلاء والخروج من المسجد والامتخاط والاستنجاء وخلع الثوب والسراويل والخف وما أشبه ذلك فيستحب التياسر فيه، وذلك كله بكرامة اليمين وشرفها.» اهـ.

المطلب الثاني: التيامن في الغسل

المسألة الأولى: التيامن في الغسل

يستحب تقديم الشق الأيمن على الشق الأيسر في الغسل من أعلى وأسفل البدن ويشمل ذلك الأغسال المفروضة والمسنونة، ولقد اتفق الأئمة الأربعة على ذلك [٨، جـ١، ص١٥؛ ٣١، جـ١، ص٢٦٠؛ ١١، ص٢٨؛ ١٢، جـ١، ص١٧٢؛ ١٣، جـ١، ص٩٠؛ ١٤، جـ١، ص٧٤؛ ٣٢، جـ١، ص٢٢٦؛ ٧، جـ١، ص٢٨٧؛ ١٥، جـ١، ص٢٥٣؛ ١٦، جـ١، ص١٥٢]. لحديث عائشة رضي الله عنها المتقدم: «كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله.» ولحديث عائشة رضي الله عنها – قالت: «كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم إذا اغتسل من الجنابة دعا بشيء نحو الحلاب[٣] فأخذ بكفه فبدأ بشق رأسه الأيمن ثم الأيسر فقال بها

---

٣ ذكر ابن الأثير وابن حجر وغيرهما أنه قد اختلف فيها، والراجح أن الحلاب بكسر الحاء المهملة إناء يحلب به يسع قدر حلبة الناقة، وقيل الجلاب بضم الجيم وتشديد اللام وهو ماء الورد، فارسي معرب قاله الجوهري. قال ابن حجر [٣٣، جـ١، ص٤٤٠]: «وقد أنكر جماعة على الأزهري هذا من جهة أن المعروف في الرواية بالمهملة والتخفيف ومن جهة المعنى أيضا» اهـ. [٥، جـ١، ص٤٢٢؛ ٦، جـ٣، ص٢٣٣].

على رأسه» متفق عليه [١٧ ، جـ١ ، ص٦٩ ؛ ١٨ ، جـ١ ، ص٢٥٥] . قال ابن حجر رحمه الله [٣٣، جـ١ ، ص٤٤٢] : «وفي الحديث استحباب البداءة بالميامن في التطهر» اهـ .

المسألة الثانية: التيامن في غسل الميت

يستحب تقديم غسل الجانب الأيمن من الميت ثم يغسل الجانب الأيسر . وقد اتفق الأئمة الأربعة على استحباب ذلك [٩ ، جـ١ ، ص ص ٣٠٠ ، ٣٠١ ؛ ٨، جـ١ ، ص ص ١٢٦ , ١٢٧ ؛ ٣٤، جـ١ ، ص٤٠٨ ؛ ١٣ ، جـ٢، ص١٠١ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٣٣٣ ؛ ٧ ، جـ٣، ص٣٧٤ ؛ ١٦ ، جـ٢ ، ص٩٤]، واستدلوا بحديث أم عطية رضي الله عنها ، قالت : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في غُسل ابنته : «ابدأن بميامنها ومواضع الوضوء منها» متفق عليه [١٧ ، جـ٢ ، ص٧٣؛ ١٨ ، جـ١ ، ص٦٤٨] . قال ابن حجر رحمه الله [٣٣، جـ٣، ص١٥٦] : ليس بين قوله صلى الله عليه وسلم ابدأن بميامنها ومواضع الوضوء منها تناف لإمكان البداءة بمواضع الوضوء وبالميامن معا . «فابدأن بميامنها» : أي : في الغسلات التي لا وضوء فيها . «ومواضع الوضوء منها» : أي : في الغسلة المتصلة بالوضوء .

المطلب الثالث: التيامن في المسح على الخفين

يستحب عند المسح على الخفين أو الجوربين أن يمسح خفيه بيديه اليمنى لليمنى واليسرى لليسرى ، ولكن هناك اختلاف بين الأئمة الأربعة رحمهم الله في ذلك بناء على اختلافهم في كيفية المسح .

ولما كان الحنفية ، والحنابلة ، يقولون بأنه يمسح ظاهر الخف دون باطنه ولا يسن مسح أسفله . قالوا إنه يمسح الرجل اليمنى باليد اليمنى والرجل اليسرى باليد اليسرى [٣٥، جـ١ ، ص١٨٤ ؛ ٣٦ ، جـ١ ، ص٢٦٧ ؛ ٣١ ، جـ١ ، ص٥٧٦ ؛ ٧ ، جـ١ ، ص ص ٣٧٦ ، ٣٧٨ ؛ ١٥ ، جـ١ ، ص ص ١٨٤ ، ١٨٥ ؛ ١٦ ، جـ١ ، ص١١٨] . أمَّا المالكية ، والشافعية فإنهم يذهبون إلى أنه يمسح ظاهر الخف وباطنه ومسح باطنه سنة . لذلك قالوا : إن كيفية مسح الخف أن يضع يده اليسرى تحت العقب واليمنى على ظهر الأصابع ثم يمر

اليمنى إلى ساقه، واليسرى إلى أطراف الأصابع من تحت [٣٧، جـ١، ص٤٣ ؛ ٣٨، جـ١، ص٢٨٤؛ ٣٩، جـ١١، ص١٤٥ ؛ ١٢، جـ١، ص١٨٣ ؛ ٣٤، جـ١، ص١٤٧؛ ٤٠، جـ١، ص٥١٨ ؛ ١٤، جـ١، ص٦٧ ؛ ٣٢، جـ١، ص ص ٢٠٧ ، ٢٠٨ ؛ ٤١، جـ١، ص٦١].

ومن خلال ما تقدم ندرك أن الحنفية والحنابلة يذهبون إلى أن يكون مسح الرجل اليمنى باليد اليمنى والرجل اليسرى باليد اليسرى ويشعر ذلك أن عملية المسح للرجلين في وقت واحد وهل يسن تقديم اليمنى؟ صرح الحنابلة بأنه عند بعضهم يسن تقديم اليمنى على اليسرى، ولكن أجابوا عن ذلك بأنه في حديث المغيرة بن شعبة الذي سيأتي بعد قليل أنه لم يقدم إحداهما على الأخرى وكيفما مسح أجزأه [١٥، جـ١، ص١٨٥ ؛ ١٦، جـ١، ص١١٩]. وقال ابن قدامة [٧، جـ١، ص٣٧٨]: «وقال أحمد كيفما فعلت فهو جائز باليد الواحدة أو باليدين.» اهـ.

أمَّا المالكية والشافعية، فإن صفة المسح عندهم كما تقدم تدل على أن اليدين مشغولتان بمسح رجل واحدة والسنة تقديم اليمنى على اليسرى، استنادا على حديث عائشة رضي الله عنها: «كان النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله.»

ولكن المالكية والشافعية يقولون أيضا إن الماسح كيفما مسح أجزأه [٤٢، ص٢٦؛ ١٤، جـ١، ص٦٧]. والفقهاء يستدلون أيضا على ذلك بحديث المغيرة بن شعبة. قال: «رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم بال ثم جاء حتى توضأ ثم مسح على خفيه ووضع يده اليمنى على خفه الأيمن ويده اليسرى على خفه الأيسر ثم مسح أعلاهما مسحة واحدة حتى كأني أنظر إلى أصابع رسول الله صلى الله عليه وسلم على الخفين» [٢٦، جـ١، ص٢٩٢]. قال ابن حجر [٢٤، جـ١، ص١٦١]: «منقطع.»

المطلب الرابع: التيامن في التيمم

يستحب التيامن في التيمم فيقدم يده اليمنى على اليسرى في المسح وذلك بأن يمر بيده اليسرى على اليمنى أولا، ثم بيده اليمنى على اليسرى، وقد اتفق الأئمة الأربعة على

استحبابه، وقال الشافعية: لو عكس جاز [٣٥، جـ١، ص١٢٦ ؛ ١١، ص٤٠ ؛ ٤٠، جـ١، ص٢٣٣؛ ١٤، جـ١، ص٩٩؛ ١٦، جـ١، ص١٧٩]. ويستدلون لذلك بحديث عمار بن ياسر رضي الله عنه: «بعثني رسول الله صلى الله عليه وسلم في حاجة فأجنبت فلم أجد الماء فتمرغت في الصعيد كما تتمرغ الدابة، ثم أتيت النَّبيّ صلى الله عليه وسلم فذكرت ذلك له، فقال: إنما يكفيك أن تصنع هكذا فضرب بيده على الأرض فنفضها، ثم ضرب بشماله على يمينه، وبيمينه على شماله على الكفين، ثم مسح وجهه» أخرجه أبو داود بهذا اللفظ والبخاري ومسلم بلفظ متقارب [١٠، جـ١، ص ص ٢٢٧، ٢٢٨ ؛ ١٧، جـ١، ص٩٠ ؛ ١٨، جـ١، ص٢٨٠].

المبحث الثاني: التيامن في الأذان

المطلب الأول: التفات المؤذن في الأذان

المسألة الأولى: التفات المؤذن إلى يمينه عند الحيعلة

اتفق الأئمة الأربعة رحمهم الله [٩، جـ١، ص١٤٩ ؛ ٣١، جـ٢، ص١٩٩ ؛ ٨، جـ١، ص٦٠ ؛ ١١، ص٥٠ ؛ ١٣، جـ١، ص١٩٩ ؛ ١٤، جـ١، ص١٣٦ ؛ ٧، جـ٢، ص٨٤ ؛ ١٥، جـ١، ص٤١٦] على أنه يستحب للمؤذن أن يلتفت إلى يمينه عند الحيعلة، وهي قوله «حي على الصلاة» ثم يلتفت إلى يساره عند قوله «حي على الفلاح.» لحديث عون بن أبي جحيفة عن أبيه، وفيه... أن بلالا أذن قال: «فجعلت أتتبع فاه ههنا وههنا» يقول يمينا وشمالا «يقول: حي على الصلاة حي على الفلاح»... الحديث، متفق عليه [١٧، جـ١، ص١٥٦ ؛ ١٨، جـ١، ص٣٦٠ ؛ ٢٠، جـ١، ص٣٥٧ ؛ ٢١، جـ١، ص٣٧٥ ؛ ٢٣، جـ١، ص٢٣٦]. وخص الإمام مالك ذلك لمن أراد أن يسمع أمَّا ما عداه فقد أنكره إنكارا شديدا [٣٧، جـ١، ص٦٢].

المسألة الثانية: صفة الالتفات وكيفيته

اتفق الأئمة الثلاثة: أبو حنيفة، والشافعي، وأحمد بن حنبل رحمهم الله [٩، جـ١، ص١٤٩ ؛ ٣١، جـ٢، ص١٠١؛ ١٣، جـ١، ص١٩٩ ؛ ١٤، جـ١، ص١٣٦ ؛ ٧، جـ٢، ص٨٥ ؛ ١٥، جـ١، ص٤١٦] على أن المؤذن إذا أراد أن يلتفت يمينا وشمالا

عند الحيعلتين فإنه يلوي رأسه وعنقه ولا يحول صدره عن القبلة، ولا يستدير بحيث لا يزيل قدميه عن مكانهما. ولقد تقدم أن مالك رحمه الله قد أنكر الالتفات عند الحيعلتين إنكارا شديدا إلا لمن يريد أن يسمع، وكذلك قال في الاستدارة [٣٧، جـ١، ص٦٢].

واستدل الأئمة الثلاثة بحديث عون بن أبي جحيفة عن أبيه المتقدم، حيث ورد عند أبي داود بلفظ: «فلما بلغ حي على الصلاة حي على الفلاح لوى عنقه يمينا وشمالا ولم يستدر . . . الحديث.» وذهب الحنفية والحنابلة في إحدى الروايتين [٩، جـ١، ص١٤٩؛ ٣١، جـ٢، ص١٠١؛ ٧، جـ٢، ص٨٥؛ ١٥، جـ١، ص٤١٦] إلى أن من كان بحاجة إلى الاستدارة كمن كان في المنارة فإنه يستدير وخاصة إذا كان المكان متسعا للاستدارة؛ لأنه لا يحصل الإعلام بدونه وتحصيل المقصود بالإخلال بأدب أولى من العكس[٧، جـ٢، ص٨٥؛ ٩، جـ١، ص١٤٩]. والرواية الثانية للحنابلة [٧، جـ٢، ص٨٥؛ ١٥، جـ١، ص٤١٦]: أنه لا يستدير للحديث السابق؛ ولأنه يستدبر القبلة فكره [٧، جـ٢، ص٨٥].

المسألة الثالثة: موضع الالتفات ومكانه

لقد تبين لنا ممًّا تقدم أن الفقهاء قد اختلفوا في التفات المؤذن عند الحيعلة إلى قولين. وفي هذه المسألة بيان موضع الالتفات ومكانه عند أولئك الفقهاء الذين ذهبوا إلى القول بالالتفات، ولقد اختلف الفقهاء في موضع الالتفات ومكانه والحاصل عندهم أربع صفات:

الصفة الأولى

وهي الصحيح عند الحنفية، وأصح الأوجه عند الشافعية، والصحيح عند الحنابلة [٣١، جـ٢، ص٩٩؛ ٤٠، جـ٣، ص١٠٦؛ ١٣، جـ١، ص٢٠٠؛ ١٥، جـ١، ص٤١٦]: أن يلتفت المؤذن عن يمينه فيقول: حي على الصلاة، حي على الصلاة، ثم يلتفت عن يساره فيقول: حي على الفلاح، حي على الفلاح.

الصفة الثانية

وهي القول الثاني للحنفية، والوجه الثاني عند الشافعية، ورواية ثانية للحنابلة [٣١، جـ٢، ص٩٩؛ ٤٠، جـ٣، ص١٠٦؛ ١٣، جـ١، ص٢٠٠؛ ١٥، جـ١، ص٤١٦]:

أن المؤذن يقسم كلّ حيعلة على الجهتين، فيقول: حي على الصلاة مرة عن يمينه، ثم مرة عن يساره. ثم حي على الفلاح مرة عن يمينه، ومرة عن يساره.

الصفة الثالثة

وهي الوجه الثالث عند الشافعية [٤٠، جـ٣، ص١٠٦ ؛ ١٣، جـ١، ص٢٠٠]: أن المؤذن يلتفت عن يمينه فيقول: حي على الصلاة ثم يعود إلى القبلة ثم يلتفت عن يمينه فيقول حي على الصلاة. ثم يلتفت عن يساره ويقول حي على الفلاح ثم يستقبل القبلة ثم يلتفت عن يساره ويقول حي على الفلاح.

الصفة الرابعة

وهي رواية ثالثة للحنابلة [١٥، جـ١، ص٤١٦]: أن المؤذن يقول: حي على الصلاة مرة عن يمينه، ثم يقول عن يسارة حي على الفلاح مرة ثم كذلك ثانية.

المسألة الرابعة: هل يلتفت المؤذن عند الحيعلة إذا أذن في مكبر الصوت

لقد تبين لنا فيما تقدم أنه يستحب للمؤذن أن يلتفت عند الحيعلتين حيث يلتفت إلى يمينه عند قوله: «حي على الصلاة،» وإلى يساره عند قوله: «حي على الفلاح.» لكن إذا كان المؤذن يؤذن في مكبر الصوت - كما هو الحاصل في وقتنا الحاضر - فهل يلتفت عند الحيعلتين؟

إن الهدف من الالتفات - والله أعلم - هو توزيع الصوت ليسمعه من على يمينه ويساره، لذلك من التفت عند الحيعلتين وهو يؤذن في مكبر الصوت فإنه سيضعف صوته حال الالتفات. لذلك الأفضل له والحالة هذه الاستمرار في الأذان على ما هو عليه ووجهه مقابل لمكبر الصوت، خاصة وأن صوته يتوزع في جميع الجهات عن طريق السماعات التي توضع عادة في جهات مختلفة لتوزيع الصوت. وهذا ما أفتى به فضيلة الشيخ عبدالله ابن عبد الرحمن الجبرين [٤٣، ص٢٤].

المطلب الثاني: الأذان في أذن المولود

المسألة الأولى: الأذان في أذن المولود

استحب بعض العلماء أن يؤذن في أذن المولود اليمنى. وممن ذهب إلى ذلك:

الحنفية، والشافعية، والحنابلة، وكرهه المالكية [٣٦، جـ١، ص٢٥٨ ؛ ٤١، جـ٤، ص٢٥٦ ؛ ٧، جـ١٣، ص٤٠١ ؛ ٤٤، جـ٣، ص٢٥٧]. واستدل من استحب ذلك بحديث أبي رافع رضي الله عنه «رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم أذن في أذن الحسن بن علي حين ولدته فاطمة» [٢٠، جـ٥، ص٣٣٣ ؛ ٢١، جـ٤، ص٩٧ ؛ ١٩، جـ٦، ص٣٩١].

ونوقش الحديث: بأن في سنده «عاصم بن عبيد الله» وهو ضعيف [٢٤، جـ٤، ص١٤٩]. وأجيب: بأن الترمذي قال عنه: إنه حديث حسن صحيح [٢١، جـ٤، ص٩٧]. وحسنه الألباني، وقال: «إن له شاهدا من حديث ابن عباس رواه البيهقي في شعب الإيمان ويصلح شاهدا لهذا الحديث وقد أوردته في سلسلة الأحاديث الضعيفة رقم ٣٢١ ورجوت أن يصلح شاهدا لهذا الحديث» [٤٥، جـ٤، ص ص ٤٠٠، ٤٠١].

وحديث ابن عباس رضي الله عنهما، أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم «أذن في أذن الحسن بن علي اليمنى يوم ولد، وأقام في أذنه اليسرى.»

المسألة الثانية: هل الإقامة في الأذن اليسرى سنة كالأذان؟

ذهب بعض العلماء إلى أنه سنة كالأذان [٤١، جـ٤، ص٢٥٦]. ولكن ليس هناك دليل يدل على ذلك إلا حديث ابن عباس رضي الله عنهما المتقدم، وهو كما تقدم حديث ضعيف لا يصح الاحتجاج به، ولكنه كما تقدم يصلح شاهدا ليتقوى به حديث أبي رافع الذي فيه استحباب الأذان فقط دون الإقامة.

واحتج البعض على استحباب الإقامة في أذن المولود اليسرى بما روي عن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم من حديث الحسن بن علي: «من ولد له مولود فأذن في أذنه اليمنى وأقام في اليسرى رفعت عنه أم الصبيان» وقد أخرجه البيهقي في شعب الإيمان، وأم الصبيان هي التابعة من الجن [٢٤، جـ٤، ص١٤٩].

قال الألباني [٤٥، جـ٤، ص ص ٤٠١، ٤٠٢ ؛ ٤٦، جـ١، ص٣٢٩]: «وهذا إسناد موضوع آفته (يحيى بن العلاء) أو شيخه (مروان بن سالم) فإن أحدهما شر من الآخر، فأوردهما الذهبي في الضعفاء وقال في الأول منهما: قال أحمد كذا يضع

الحديث. وقال في الآخر: قال أحمد: ليس بثقة. وقال الحافظ في التقريب: متروك ورماه الساجي وغيره بالوضع إلى أن قال: وقد خفي وضع هذا الحديث على جماعة من المؤلفين منهم الشيخ المباركفوري فإنه جعله شاهدا للحديث الذي قبله.» اهـ.

الحكمة من الأذان في أذن المولود

أولا: أن يكون أول ما يسمع المولود كلمات الأذان المتضمنة للكبرياء لله وعظمته والشهادتين التي أول ما يدخل بهما في الإسلام.

ثانيا: هروب الشيطان من كلمات الأذان، كما جاء عند البخاري [١٧، جـ٤، ص٩٤]، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النَّبي صلى الله عليه وسلم: «إذا نودي بالصلاة أدبر الشيطان وله ضراط، فإذا قضى أقبل، فإذا ثوب بها أدبر، فإذا قضى أقبل... الحديث.»

ثالثا: أن تكون دعوته إلى الله وإلى دينه الإسلام وإلى عبادته سابقة على دعوة الشيطان كما كانت فطرة الله التي فطر الناس عليها سابقة على تغيير الشيطان لها ونقله عنها [٤٧، ص ص ٢٥، ٢٦؛ ١٤، جـ٤، ص٢٩٦؛ ١٦، جـ٣، ص٢٥؛ ٤٨، جـ٣، ص٦٤٠].

المبحث الثالث: التيامن في الصلاة

المسألة الأولى: مكان وقوف المأموم الواحد مع الإمام

يسن أن يقف المأموم الواحد عن يمين الإمام فإن وقف عن يساره فإن الإمام يحوله إلى يمينه. قال بذلك أكثر أهل العلم [٧، جـ٣، ص٥١]، ومنهم الأئمة الأربعة: أبو حنيفة، ومالك، والشافعي، وأحمد بن حنبل، وبه قال الثوري والأوزاعي [٩، جـ١، ص١٥٨؛ ٣١، جـ٢، ص٤٠١؛ ٣٧، جـ١، ص٨٦؛ ١١، ص٦٩؛ ٤٠، جـ٤، ص٢٩٢؛ ١٤، جـ١، ص٢٤٦؛ ٧، جـ٣، ص٥١، ٥٤؛ ١٥، جـ٢، ص٢٨١؛ ١٦، جـ١، ص٤٨٦؛ ٣١، جـ٢، ص٤٠١]، وذهب سعيد بن المسيب إلى أنه يكون عن يساره [٣١، جـ٢، ص٤٠١؛ ٧، جـ٣، ص٥١].

واستدل الجمهور بحديث عبد الله بن عباس، قال: بتُّ في بيت خالتي ميمونة بنت

الحرث زوج النَّبيّ صلى الله عليه وسلم وكان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم عندها في ليلتها، فصلّى النَّبيّ صلى الله عليه وسلم العشاء، ثم جاء إلى منزله فصلى أربع ركعات ثم نام، ثم قام، ثم قال: نام الغليّم أو كلمة تشبهها، ثم قام فقمت عن يساره فجعلني عن يمينه فصلى خمس ركعات ثم صلى ركعتين ثم نام حتى سمعت غطيطه أو خطيطه، ثم خرج إلى الصلاة». متفق عليه [١٧، جـ١، ص٣٧؛ ١٨، جـ١، ص٥٢٥]. وكذلك حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه، حيث جاء فيه أن جابرا قال: «جئت حتى قمت عن يسار رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخذ بيدي فأدارني حتى أقامني عن يمينه... الحديث» [١٨، جـ١، ص٥٣٢؛ ٢٠، جـ١، ص٤١٧].

المسألة الثانية: حكم صلاة المأموم الواحد إذا صلى عن يسار الإمام

تقدم في المسألة السابقة أن السنة هي وقوف المأموم الواحد عن يمين الإمام ولو وقف عن يساره فإن الإمام يحوّله ولكن فيما لو وقف عن يساره وصلى هل تصح صلاته. اختلف الفقهاء في هذه المسألَة إلى قولين:

القول الأول

أن صلاته صحيحة، ولكنه خالف السنة. وهو مسيء عند الحنفية، ومع الكراهة عند الشافعية والحنابلة. قال بذلك: أبو حنيفة، ومالك، والشافعي، ورواية عن أحمد ابن حنبل [٣١، جـ٢، ص٤٠٢؛ ٣٧، جـ١، ص٨٦؛ ٤٠، جـ٤، ص٢٩٢؛ ١٤، جـ١، ص٢٤٦؛ ٧، جـ٣، ص٥١؛ ١٥، جـ٢، ص٢٨٢؛ ١٦، جـ١، ص٤٨٦؛ ٤٩، جـ٢، ص٣٠].

القول الثاني

أنه إن صلى ركعة كاملة مع خلو يمينه بطلت صلاته. قال بذلك أحمد بن حنبل [٧، جـ٣، ص٥١؛ ١٥، جـ٢، ص٢٨٢؛ ١٦، جـ١، ص٤٨٦؛ ٤٩، جـ٢، ص٣٠].

أدلة القول الأول

الدليل الأول: حديث ابن عباس رضي الله عنهما المتقدم في المسألة السابقة.

الدليل الثاني: حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما في المسألة السابقة، حيث

أدارهما النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم ولم تبطل تحريمتهما. حيث أنه لو لم يكن موقفا لاستأنف التَحريمة [٧، جـ٣، ص٥١؛ ١٦، جـ١، ص٤٨٦].

الدليل الثالث: أنه موقف صحيح فيما لو كان عن يمين الإمام آخر، فكان موقفا صحيحا فيما لو لم يكن عن يمين الإمام آخر [٧، جـ٣، ص٥١].

الدليل الرابع: أنه أحد جانبي الإمام فأشبه اليمين [٧، جـ٣، ص٥١؛ ١٦، جـ١، ص٤٨٦].

أدلة القول الثاني

الدليلان الأول والثاني: استدلوا بحديثي عبد الله بن عباس، وجابر بن عبد الله رضي الله عنهم.

وجه الاستدلال من الحديثين: قالوا: إن مافعله المأموم الواحد الواقف عن يسار الإمام قبل الركوع لا يؤثر فإن الإمام يحرم قبل المأمومين ولا يضر انفرداه بما قبل إحرامهم وكذلك المأمومون يحرم أحدهم قبل الباقين فلا يضر، ولا يلزم من العفو عن ذلك العفو عن ركعة كاملة [٧، جـ٣، ص٥٢].

الدليل الثالث: أنه لا يلزم كونه موقفا صحيحا في صورة أن يكون موقفا صحيحا في صورة أخرى كما خلف الصف، فإنه موقف لاثنين ولا يكون موقفا لواحد [٧، جـ٣، ص٥٢].

الترجيح

أرى - والله أعلم بالصواب - أن القول الأول أرجح؛ لقوة أدلته ولأن الأئمة الأربعة أجمعوا عليه، حيث لم يخالف إلا أحمد بن حنبل في إحدى الروايتين، والرواية الأخرى الموافقة للأئمة الثلاثة هي الأظهر، والأصوب عند الحنابلة، وهي الموافقة للقياس وما أجمع عليه الأئمة الأربعة تطمئن إليه النفس وتميل إليه.

المسألة الثالثة: الوقوف عن يمين الصف إذا كانوا جماعة

يستحب الوقوف عن يمين الصف إذا كانوا جماعة [٩، جـ١، ص١٥٩]؛ لحديث البراء بن عازب رضي الله عنه قال: «إذا صلينا خلف رسول الله صلى الله عليه وسلم أحببنا أن نكون عن يمينه يقبل علينا بوجهه» [١٨، جـ١، ص٤٩٢؛ ٢٠، جـ١، ص٤٠٩؛

٢٣، جـ١، ص٣٢١]. قال محمد شمس الحق العظيم آبادي [٥٠، جـ٢، ص٣٢٢]: «أحببنا أن نكون عن يمينه: لكون يمين الصف أفضل ولكونه عليه السلام يقبل علينا بوجهه أي: عند السلام أولا قبل أن يقبل على من على يساره.»اهـ.

ولحديث عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله وملائكته يصلون على ميامن الصفوف» [٢٠، جـ١، ص٤٣٧؛ ٢٣، جـ١، ص٣٢١]. قال الألباني [٥١، جـ١، ص٣٤٢؛ ٥٢، ص٦٣]: «إسناده حسن، لكن أخطأ في متنه بعض رواته، فقال: على ميامن الصفوف، وخالفه جماعة من الثقات فرووه بلفظ: «على الذين يصلون الصفوف» وهو الصواب.» اهـ. وضعفه بهذا اللفظ في مواضع أخرى [٥٣، ص٧٥].

المسألة الرابعة: وضع اليد اليمنى على اليسرى بعد تكبيرة الإحرام وبعد الرفع من الركوع

القول الأول

ذهب جمهور العلماء إلى أنه يسن وضع اليد اليمنى على اليسرى في كل ركعة حال القيام فيضع اليمنى على ظهر كفه اليسرى والرسغ والساعد. ولقد ذكر ابن عبد البر [٣٩، ٢٠، ص٧٦] إجماع الصحابة على أن ذلك سنة. وهو قول سعيد بن جبير [٤٠، جـ٣، ص٣١١]، وروي عنه خلاف ذلك [٥٤، جـ١، ص٣٩٢]، والنخعي [٤٠، جـ٣، ص٣١١]، وذكر ابن عبد البر أنه يقول بالإرسال [٣٩، جـ٢٠، ص٧٦]، والثوري وإسحاق بن راهويه وأبي ثور [٤٠، جـ٣، ص٣١٣؛ ٣٩، جـ٢٠، ص٧٦]، وبهذا قال أبو حنيفة [٣٥، جـ١، ص٢٨٧؛ ٣٦، جـ١، ص٤٧٦]، ومالك في رواية غير ابن القاسم عنه واختلف في هذه الرواية فقال البعض بالإباحة [٣٩، جـ٢٠، ص٧٥]، وعدها ابن جزي [١١، ص ص ٥٣، ٥٩] من الآداب والفضائل، وبه قال الشافعي [٤٠، جـ٣، ص٣١١؛ ١٤، جـ١، ص١٨١؛ ٣٢، جـ١، ص٥٤٨]، وأحمد بن حنبل [١٥، جـ٢، ص٤٦؛ ١٦، جـ١، ص٣٣].

القول الثاني

أن وضع اليد اليمنى على اليسرى في حال القيام ليس بسنة بل يسدلهما سدلا. روي

ذلك عن عبداللّه بن الزبير [٣٩، جـ ٢٠، ص٧٤] والصحيح عنه خلاف ذلك عن زرعة ابن عبد الرحمن قال: سمعت ابن الزبير يقول: «صف القدمين ووضع اليد على اليد من السنة» [٢٠، جـ١، ص٤٧٩]. كما روي ذلك عن سعيد بن المسيب [٥٤، جـ١، ص٣٩١ ؛ ٣٩، جـ ٢٠، ص٧٦] والحسن البصري، وإبراهيم النخعي [٣٩، جـ٢٠، ص٧٦] ورواية لمالك كما رواها ابن القاسم وهو القول الراجح في المذهب على أن مالكا يقول بالقبض في النوافل إذا طال القيام، وأمّا في الفرض فمكروه [٣٧، جـ١، ص٧٦ ؛ ٣٩، جـ٢٠، ص ص٧٤ ، ٧٥ ؛ ١٢، جـ١، ص٢٨٦].

الأدلة والمناقشة

أدلة القول الأول

الدليل الأول. عن علقمة بن وائل عن أبيه قال: رأيت رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم «إذا كان قائما في الصلاة قبض بيمينه على شماله» [٢٢، جـ٢، ص١٢٥] والحديث صححه الألباني [٥٥، جـ١، ص١٩٣].

الدليل الثاني. عن قبيصة بن هلب عن أبيه قال: «كان رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم يؤمنا فيأخذ شماله بيمينه» [٢١، جـ١، ص٣٢ ؛ ٢٣، جـ١، ص٢٦٦]. وإسناد الحديث حسن [٢١، جـ٢، ص٣٢].

الدليل الثالث. عن عبد اللّه بن مسعود رضي اللّه عنه قال: «مر بي النَّبِيّ صلى اللّه عليه وسلم وأنا واضع اليسرى على اليمنى فأخذ بيدي اليمنى فوضعها على اليسرى» [٢٠، جـ١، ص٤٨٠ ؛ ٢٢، جـ٢، ص١٢٦ ؛ ٢٣، جـ١، ص٢٦٦]. وإسناده حسن [٥٦، جـ١، ص١٩٣].

ولقد ذكر ابن أبي شيبة في مصنفه [٥٤، جـ١، ص ص ٣٩٠ ، ٣٩١] مجموعة من الآثار عن التابعين في هذ االباب، وكذلك فعل ابن عبد البر [٣٩، جـ٢٠، ص ص ٧٧، ٧٨] ولكنه عقب بقوله: «وأكثر أحاديث هذا الباب في وضع اليد على اليد لينه لا تقوم بها حجة أعني الأحاديث عن التابعين في ذلك، وقد قدمنا في أول هذا الباب آثارا صحاحا مرفوعة.» اهـ.

أدلة القول الثاني

الدليل الأول. حديث المسيء في صلاته [١٧ ، جـ١ ، ص١٩٢ ؛ ١٨ ، جـ١ ، ص٢٩٨] حيث قالوا إن النَّبِيّ صلى اللَّه عليه وسلم علم المسيء في صلاته كيفية الصلاة الصحيحة ولم يذكر له «وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة» [٤٠ ، جـ٣ ، ص٣١٢].

ونوقش وجه الاستدلال : بأن النَّبِيّ صلى اللَّه عليه وسلم لم يعلم المسيء في صلاته إلا الأركان والواجبات ؛ أمَّا السنن فلم يذكرها في هذا الحديث ووضع اليمين على الشمال من سنن الصلاة وليس من الأركان أو الواجبات [٤٠ ، جـ٣ ، ص٣١٣].

الدليل الثاني. ما ورد عن بعض التابعين كالحسن البصري وإبراهيم النخعي وسعيد ابن المسيب وسعيد بن جبير أنهم كانوا يرسلون أيديهم في الصلاة [٥٤ ، جـ١ ، ص ص ٣٩٠ ، ٣٩١ ؛ ٣٩ ، جـ٢٠ ، ص٧٦].

ونوقش هذا الدليل من وجوه :

الأول : أن إرسالهم ليس دليلا على أن وضع اليمنى على اليسرى ليس بسنة بل يحتمل أن العالم يرسل يديه ليرى الناس أن ضمهما ليس ركنا أو فرضا [٣٩ ، جـ٢ ، ص٧٦].

الثاني : أنه ثبت عن بعضهم كسعيد بن جبير ضم يديه في الصلاة [٣٩ ، جـ٢٠ ، ص٧٦] ، فهذا دليل على أن رواية الإرسال فيها نوع من الضعف .

الثالث : أنه قد ورد عن النَّبِيّ صلى اللَّه عليه وسلم كما في الأحاديث المتقدمة الصحيحة ما يفيد بأن وضع اليمنى على اليسرى سنة عن النَّبِيّ صلى اللَّه عليه وسلم فلا معنى لترك ذلك والالتفات إلى من قال بخلاف ذلك فالتمسك بالسنة إذا صحت أولى من مخالفتها أو إهمالها .

الترجيح

يتبين لي بعد عرض المسألة بأدلتها ومناقشتها أن القول الأول وهو ما ذهب إليه الجمهور بأن وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة سنة هو الراجح ، وذلك لقوة أدلتهم ودلالتها الصريحة على محل النزاع بخلاف من قال بالسدل أو كراهة الضم ، فإن أدلتهم لا تصلح للاحتجاج إما لضعف وجه الاستدلال منها أو لأنها من الآثار المخالفة لفعل النَّبِيّ صلى اللَّه عليه وسلم الدال على السنية وحينئذٍ لا يجوز ترك السنة الثابتة والأخذ بما يخالفها .

المسألة الخامسة: مكان وكيفية وضع اليد اليمنى واليسرى في الجلوس للتشهد

يستحب للمصلي إذا جلس للتشهد أن يضع يده اليمنى على فخذه الأيمن ويده اليسرى على فخذه الأيسر. وتفصيل ذلك: أن يضع كفه اليمنى على فخذه عند الركبة أو على الركبة ويكون حد مرفقه الأيمن على فخذه اليمنى. لما ورد عن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم عند مسلم وغيره. ومنها حديث عامر بن عبد الله بن الزبير عن أبيه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا قعد في الصلاة جعل قدمه اليسرى بين فخذه وساقه، وفرش قدمه اليمنى ووضع يده اليسرى على ركبته اليسرى، ووضع يده اليمنى على فخذه اليمنى وأشار بإصبعه.

وفي رواية أخرى: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا قعد يدعو وضع يده اليمنى على فخذه اليمنى، ويده اليسرى على فخذه اليسرى وأشار بأصبعه السبابة، ووضع إبهامه على إصبعه الوسطى ويلقم كفه اليسرى ركبته» [١٨، جـ١، ص٤٠٨؛ ٢٠، جـ١، ص٦٠٣].

ولحديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم كان إذا جلس في الصلاة وضع يديه على ركبتيه ووضع إصبعه اليمنى التي تلي الإبهام فدعا بها، ويده اليسرى على ركبته اليسرى باسطها عليها. وفي رواية: «أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان إذا قعد في التشهد وضع يده اليسرى على ركبته اليسرى ووضع يده اليمنى على ركبته اليمنى وعقد ثلاثة وخمسين، وأشار بالسبابة» [١٨، جـ١، ص٤٠٨]. قال النووي رحمه الله: «وقد أجمع العلماء على استحباب وضعها عند الركبة أو على الركبة... إلى أن قال:.. وأمَّا قوله ووضع يده اليمنى على فخذه اليمنى فمجمع على استحبابه» اهـ [٦، جـ٥، ص٨١].

كيفية وضع الأصابع

يتبين لنا في الأحاديث السابقة أن لأصابع اليدين كيفية خاصة يستحب للمصلي أن يفعلها؛ لذا فإنه من المناسب إيرادها تتميما للفائدة.

أولا: أصابع اليد اليمنى

جاء في الأحاديث السابقة صفتان لكيفية وضع أصابع اليد اليمنى.

- *الصفة الأولى:* أن يقبض خنصر يده اليمنى وبنصرها، ويحلق الإبهام مع الوسطى وتبقى السبابة[4] مفتوحة لا يضمها، وهذه هي الصفة التي عبر بها حديث ابن عمر السابق بالعقد ثلاثة وخمسين.
- *الصفة الثانية:* أن يضم الخنصر والبنصر والوسطى ويضم إليها الإبهام وتبقى السبابة مفتوحة.

وهنا أود أن أشير إلى أنه ينبغي للإنسان أن يستعمل الصفة الأولى أحيانا والصفة الثانية أحيانا أخرى، ما دام أن الصفتين كلتيهما صحيحتان، فإن في ذلك إحياء للسنة؛ ولأنه أحضر للقلب لأن الإنسان إذا التزم شيئا معينا صار عادة له، وهذا ينبغي أن يكون في كلّ ما كان من هذا القبيل كالاستفتاح وهذا ما كان يدعو إليه الشيخ محمد العثيمين [٥٧، جـ٣، ص٦٢].

ثانيا: أصابع اليد اليسرى

اليد تكون مبسوطة مضمومة الأصابع موجهة إلى القبلة، ويكون طرف المرفق عند طرف الفخذ بمعنى لا يخرجها بل يضمها إلى الفخذ [٧، جـ٢، ص٢٤١].

المسألة السادسة: التيامن في التسليم[5]

يسن للمصلي إذا فرغ من صلاته وأراد الخروج منها التيامن في التسليم فيبدأ بالالتفات إلى جهة يمينه ثم يلتفت عن يساره. ومن ذهب إلى أنه يسلم تسليمتين عن

---

٤ الخنصر: الإصبع الأصغر. والبنصر: الذي يلي الخنصر. والسبابة: ما بين الإبهام والوسطى وسميت سبابة لأن الإنسان يشير بها عند السب وتسمى أيضا: سباحة لأنه يسبح بها اللّٰه ويشير بها عند تسبيح اللّٰه [٥٧، جـ٣، ص٢٠٠].

٥ في التسليم من الصلاة مسائلٌ خلافية كثيرة قد يكون لها علاقة في هذه المسألة منها: حكم السلام في الصلاة، وهل يسلم تسليمة واحدة أو اثنتين، وحكم التسليمة الأولى والثانية، ولفظ السلام، وكيفية السلام وصفته وغيرها، وبعد طول نظر فيها تقرر عندي أن بحث كلّ هذه المسائل المتفرعة سيخرجنا عن أصل البحث «التيامن.» فلذا اكتفيت ببحث التيامن في التسليم والأحاديث الدالة عليه، وأسأل الله سبحانه أن ييسر لي الوقت والجهد لبحث هذه المسائل وغيرها ممّا يتعلق بالسلام ببحث خاص لأهميتها. آمل ذلك والله المستعان.

يمينه ويساره: أبو بكر الصديق، وعلي بن أبي طالب، وعمار بن ياسر، وعبد الله بن مسعود رضي الله عنهم [٧، جـ٢، ص٢٤١].

والحنفية، والشافعي، وأحمد بن حنبل، وعطاء والشعبي والثوري [٨، جـ١، ص٧٤؛ ١٣، جـ١، ص٢٦٨؛ ٧، جـ٢، ص٢٤١؛ ١٥، جـ٢، ص ص ٨٢، ٨٣]. وذهب ابن عباس، وأنس، وسلمة بن الأكوع، وعائشة رضي الله عنهم أجمعين والحسن البصري، وابن سيرين، وعمر بن عبد العزيز، والأوزاعي، ومالك، إلى أنه يسلم تسليمة واحدة [٧، جـ٢، ص٢٤١؛ ١١، ص٦٦].

ودليل التيامن في التسليم ما ورد عن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم من أحاديث منها: حديث عامر بن سعد عن أبيه قال: كنت أرى رسول الله صلى الله عليه وسلم يسلم عن يمينه وعن يساره حتى أرى بياض خده [١٨، جـ١، ص٤٠٩]. وأخرجه أبو داود، وغيره من طريق آخر: «أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم كان يسلم عن يمينه وعن شماله حتى يرى بياض خده: السلام علَيكم ورحمة الله، السلام عليكم ورحمة الله» [٢٠، جـ١، ص٦٠٧؛ ٢٢، جـ٣، ص٦٤]. وحديث جابر بن سمرة رضي الله عنه قال: كنا إذا صلينا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم قلنا: السلام عليكم ورحمة الله. السلام عليكم ورحمة الله، وأشار بيده إلى الجانبين، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «علام تومئون بأيديكم كأنها أذناب خيل شمس؟[٦] إنما يكفي أحدكم أن يضع يده على فخذه ثم يسلم على أخيه من على يمينه وشماله» [٢٠، جـ١، ص٦٠٧؛ ٢١، جـ٢، ص٨٩؛ ٢٢، جـ٣، ص٦٣؛ ٢٣، جـ١، ص٢٩٦].

المبحث الرابع: التيامن في الأمكنة

المسألة الأولى: دخول المسجد والخروج منه

يسن للمسلم عند دخول المسجد أن يقدم رجله اليمنى، وإذا خرج من المسجد فإنه

---

٦ شمس: بإسكان الميم وضمها، والمقصود: أنها لا تستقر بل تضطرب وتتحرك بأذنابها وأرجلها والمراد بالرفع المنهي عنه هنا رفعهم أيديهم عند السلام مشيرين إلى السلام من الجانبين [٦، جـ٤، ص١٥٣].

يقدم رجله اليسرى. واتفق الأئمة الاربعة على ذلك [٣٦، جـ١، ص٨٤ ؛ ٥٨، جـ١، ص٧٨ ؛ ١٤، جـ١، ص٣٩؛ ٧، جـ٢، ص١١٨]. ويستدل لذلك بحديث عائشة المتقدم. قالت: «كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله»، متفق علَيه.

وقد تقدم ذكر القاعدة التي قالها النووي رحمه الله، وجاء فيها أن ما كان من باب التكريم والتشريف وذكر منه دخول المسجد فإنه يستحب التيامن فيه، وما كان بضده وذكر منه الخروج من المسجد فإنه يستحب التياسر فيه. ويستدل لذلك بالحديث الذي أخرجه الحاكم [٥٩، جـ١، ص٢١٨]، قال: سمعت [أحد رجال السند وهو شداد أبو طلحة] معاوية بن قرة يحدث عن أنس بن مالك رضي الله عنه أنه كان يقول: من السنة إذا دخلت المسجد أن تبدأ برجلك اليمنى، وإذا خرجت أن تبدأ برجلك اليسرى.» وقال الحاكم: «هذا حديث صحيح على شرط مسلم. . . ولم يخرجاه.» ووافقه الذهبي [٥٩، جـ١، ص٢١٨].

ويسن أن يقول عند الدخول بما ورد عن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم ومن ذلك ما أخرجه مسلم وغيره، عن أبي حميد أو عن أبي أسَيد قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إذا دخل أحدكم المسجد فليقل: اللهم افتح لي أبواب رحمتك، وإذا خرج فليقل: اللهم إني أسألك من فضلك» [١٨، جـ١، ص٤٩٤ ؛ ٢٠، جـ١، ص ص٣١٧، ٣١٨ ؛ ٢٢، جـ٢، ص٥٣ ؛ ٢٣، جـ١، ص٢٥٤]. أو يقول: ما أخرجه الترمذي وغيره، عن فاطمة بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم قالت: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا دخل المسجد صلى على محمد وسلم، وقال: رب اغفر لي ذنوبي وافتح لي أبواب رحمتك، وإذا خرج صلى على محمد وسلم، وقال: رب اغفر لي ذنوبي وافتح لي أبواب فضلك» [٢١، جـ٢، ص١٢٧ ؛ ٢٣، جـ١، ص٢٥٣]. وقال الترمذي عن هذا الحديث: «حديث فاطمة حديث حسن، وليس إسناده بمتصل، وفاطمة بنت الحسين لم تدرك فاطمة الكبرى، إنما عاشت فاطمة بعد النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم أشهر.» اهـ. وصححه الألباني [٢١، جـ٢، ص١٢٧ ؛ ٢٦، جـ١، ص١٢٩].

المسألة الثانية: التيامن عند دخول البيت

اتفق الفقهاء رحمهم الله على أنه يستحب عند دخول البيت أن تقدم الرجل اليمنى على الرجل اليسرى [٩، جـ١، ص٢٢ ؛ ٣١، جـ١، ص١٨٧ ؛ ٥٨، جـ١، ص٧٨ ؛ ٦٠، جـ١، ص١٨ ؛ ٤٠، جـ١، ص٣٨٤ ؛ ٣٢، جـ١، ص١٣٠ ؛ ١٦، جـ١، ص٦٠ ؛ ٦١، جـ١، ص٢٩]. وعند الخروج: تقدم الرجل اليسرى على اليمنى. إلا المالكية فإنهم قالوا يقدم الرجل اليمنى عند الدخول والخروج [٥٨، جـ١، ص٧٨ ؛ ٦٠، جـ١، ص١٨].

الأدلـة

ويستدل لذلك بحديث عائشة المتقدم، قالت: «كان النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله.» متفق عليه. وقد تقدم ذكر القاعدة التي ذكرها النووي أن ما كان من باب التشريف والتكريم فيستحب التيامن فيه والدخول إلى المنزل من ذلك. ولقد نص شيخ الإسلام ابن تيمية عندما ذكر هذه القاعدة على أن دخول المنزل ممَّا تقدم فيه اليمنى على اليسرى [٦٢، جـ٢١، ص١٠٨].

المسألة الثالثة: دخول الخلاء[7] والخروج منه

يسن عند دخول الخلاء أن يقدم رجله اليسرى وعند الخروج منه أن يقدم رجله اليمنى. ويدخل ذلك في القاعدة التي ذكرها النووي، وغيره: أن ما كان من باب التشريف والتكريم ومنه الخروج من الخلاء فإنه يستحب التيامن فيه، وما كان بضده ومنه الدخول إلى الخلاء فإنه يستحب التياسر فيه [٣٦، جـ١، ص٢٣٠ ؛ ٥٨، جـ١، ص٧٨ ؛ ١٤، جـ١، ص٣٩ ؛ ٧، جـ١، ص٢٢٨، ٦٢، جـ٢١، ص١٠٩].

ويسن أن يقول عند دخوله الدعاء الوارد عن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم، ومن ذلك: حديث أنس بن مالك رضي الله عنه: «كان النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم إذا دخل الخلاء

---

٧ الخلاء: بالمد المكان الخالي نقل إلى البناء المعد لقضاء الحاجة عرفا، وقيل: لأنه يتخلى فيه، أي: يتبرز وجمعه: أخلية كرداء وأردية، ويسمى أيضا: المرفق والكنيف والمرحاض، اهـ. [١٤، جـ١، ص٣٩].

قال: «اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث.» متفق عليه [١٧، جـ١، ص٤٥؛ ١٨، جـ١، ص٢٨٣]. قال ابن قدامة: «قال أبو عبيد: الخُبْث: بسكون الباء: الشر، والخبائث: الشياطين، وقيل: الخبُث: بضم الباء، والخبائث: ذكران الشياطين وإناثهم.» اهـ. [٧، جـ١، ص٢٢٩].

وحديث علي بن أبي طالب رضي الله عنه: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «ستر ما بين أعين الجن وعورات بني آدم إذا دخل أحدهم الخلاء أن يقول: بسم الله» [٢١، جـ٢، ص٥٠٣؛ ٢٣، جـ١، ص١٠٩]. قال الترمذي: «هذا حديث غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه وإسناده ليس بذاك القوي.» اهـ.

وقد فصل الألباني وأطال الكلام عن هذا الحديث في الإرواء، ومختصر ما توصل إليه أن هذا الحديث بهذا السند ومن هذا الطريق ليس صحيحا ولا حسنا بل إنه واهٍ ولكن الحديث صحيح بمجموع طرقه التي وردت عن أنس وأبي سعيد الخدري ومعاوية بن حيدة رضي الله عنهم [٤٥، جـ١، ص ص٨٨، ٩٠]. فبناء على ذلك يسن عند دخول الخلاء أن يقدم رجله اليسرى وأن يقول: بسم الله، اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث.

وقال بعض العلماء: أنه يقول عند خروجه ما روي عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم من حديث أنس بن مالك رضي الله عنه قال: كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم إذا خرج من الخلاء قال: «الحمد لله الذي أذهب عني الأذى وعافاني» [٢٣، جـ١، ص١١٠]. ولكن هذا الحديث ضعيف؛ لأن في سنده إسماعيل بن مسلم المكي متفق على تضعيفه. قال البوصيري: «هذا حديث ضعيف ولا يصح فيه بهذا اللفظ عن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم شيء، وإسماعيل بن مسلم المكي متفق على تضعيفه.» اهـ. [٦٣، جـ١، ص١٢٩]. قال ابن حجر عن إسماعيل هذا: «ضعيف الحديث....» اهـ. [٢٨، ص١١٠]. وكذلك ضعف الحديث الألباني، من أجل إسماعيل هذا [٤٥، جـ١، ص٩٢].

وعلى هذا فإن الخارج من الخلاء ينبغي أن لا يدعو بهذا الدعاء؛ لضعف الحديث الوارد فيه، بل يدعو بما ورد عن عائشة رضي الله عنها أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم: «كان إذا خرج من الغائط قال: غفرانك» [٢٠، جـ١، ص٣٠؛ ٢١، جـ١، ص١٢؛ ٢٣، جـ١، ص١١٠؛ ١٩، جـ٦، ص١٥٥؛ ٥٩، جـ١، ص١٥٨؛ ٢٦، جـ١، ص٩٧].

والحديث صحيح قال الألباني: «وصححه الحاكم وكذا أبو حاتم الرازي وابن خزيمة وابن حبان وابن الجارود والنووي والذهبي.» اهـ. [٤٥، جـ١، ص٩١]. وقال بعد ذلك: «وزاد البيهقي في رواية: (ربنا وإليك المصير) ولكنه بين أنها باطلة.» اهـ.

قال الخطابي [٦٤، جـ١، ص٢٠]: «وفي تعقيبه الخروج من الخلاء بهذا الدعاء قولان: أحدهما: أنه قد استغفر من تركه ذكر الله تعالى مدة لبثه على الخلاء، وكان صلى الله عليه وسلم لا يهجر ذكر الله إلا عند الحاجة فكأنه رأى هجران الذكر في تلك الحالة تقصيرا وعده على نفسه ذنبا فتداركه بالاستغفار، وقيل معناه: التوبة من تقصيره في شكر النعمة التي أنعم الله تعالى بها عليه فأطعمه ثم هضمه ثم سهل خروج الأذى منه فرأى شكره قاصرا عن بلوغ حق هذه النعم ففزع إلى الاستغفار منه.» اهـ.

المسألة الرابعة: هل يستحب التيامن للجماعة فيقدم الأيمن عند الدخول أو الخروج ونحو ذلك؟

جرت عادة الفضلاء من الناس أنهم إذا كانوا جماعة أو اثنين وأرادوا الدخول إلى أي مكان كالمسجد والبيت والمجلس أو الخروج منها أو الركوب أو النزول وأشباهها جرت عادتهم أن يقدموا الأيمن منهم. فهل تقديم الأيمن في هذه الأمور سنة ينبغي اتباعها؟

لا شك أن هذا الفعل يدل على نبل صاحبه وكريم أخلاقه وحسن تقديره للآخرين وهو من الإيثار المحبب إلى النفوس لأنه يدخل السرور إلى الآخرين ويعطيهم دلالة على تقدير الآخرين لهم وهو جسر إلى المحبة والألفة بين الناس. ولكن لا نقول إنه سنة مستحبة فيقدم الأيمن على أنه السنة؛ لأنه لم يرد عن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم في ذلك شيء ولم أطلع -حسب علمي القاصر- على أحد من العلَماء عده من التيامن المستحب. لذا لا نقدم الأيمن من باب التيامن المستحب ولكنْ نقدمه من باب الإيثار ومن باب التقدير والاحترام لعلمه أو فضله أو كبر سنه، ونحو ذلك. وحينئذ ليست العبرة في التقديم في هذه الحالة بمن يكون على اليمين بل لمن تكون فيه الفضائل المتقدمة أو بعضها مهما كان موقعه.

قال ابن مفلح: قال أبو داود في مسائله: «رأيت أحمد جاءه ابن لمصعب بن الزبير، فأراد أحمد أن يخرج من المسجد فقال لابن مصعب: تقدم فأبى، وحلف ابن مصعب،

فتقدم أبو عبد الله بين يديه في المشي . » [٦٤ ، جـ٣ ، ص١٢٤٠] . قال ابن مفلح معلقا على ذلك : ويؤخذ من هذا أن الكبير إذا راعى الصغير وتأدب معه يحسن ذلك منه ، وأن الصغير إن شاء قبل ذلك لأنه امتثال وإن شاء رده لأنه وقوف مع الأدب . اهـ .

وقال عبد الله : قال أبي أي أحمد بن حنبل : ما كان أعقل من بشر بن المفضل ؟ كان بشر أسن من معاذ بن معاذ ، وكان بشر لا يخرج من المسجد حتى يخرج معاذ إكراما منه لمعاذ [٦٤ ، جـ٣ ، ص١٢٤١] . فيقدم الأكبر إلا إذا كان الأصغر أعلم فتقديمه أولى .

عن الحسن بن منصور قال : كنت مع يحيى بن يحيى وإسحاق بن راهويه يوما نعود مريضا فلما حاذينا الباب تأخر إسحاق وقال ليحيى تقدم أنت . قال : يا أبا زكريا أنت أكبر مني ، قال : نعم أنا أكبر منك وأنت أعلم فتقدم إسحاق [٦٤ ، جـ٣ ، ص١٢٤٢] . قال ابن مفلح معلقا على ذلك : «وهو يقتضي أن من له التقديم يتقدم عملا بالسنة وإن ذلك يحسن منه ، وإن الأعلم يتقدم مطلقا ولا اعتبار معه إلى سن ولا صلاح ولا شيء وإن الأسن يقدم على الأدين والأورع . » اهـ . [٦٤ ، جـ٣ ، ص١٢٤٢] .

المبحث الخامس : التيامن في اللباس

يستحب الابتداء باليمين في اللباس لليدين والرجلين فيبدأ بلبس ما يتعلق باليد اليمنى في لبس الثوب والقميص وأشباهها ثم اليد اليسرى . ويبدأ بلبس ما يتعلق بالرجل اليمنى في السراويل ونحوها والنعال والأخفاف وأشباهها ثم الرجل اليسرى . وعند النزع والخلع يقدم اليد اليسرى والرجل اليسرى في ذلك [١١ ، ص٤٩٠ ؛ ٣٣ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٢٩ ، جـ١ ، ص١٤٤ ؛ ٥٠ ، جـ١١ ، ص ص ١٩٨ ، ٢٠٠ ؛ ٦٢ ، جـ٢١ ، ص١٠٩] .

ويدل على ذلك أحاديث منها :

حديث عائشة المتقدم قالت : «كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله . » وحديث أبي هريرة رضي الله عنه المتقدم ، أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم قال : «إذا لبستم وإذا توضأتم فابدأوا بأيامنكم . » وحديث حفصة زوج النَّبيّ صلى الله عليه وسلم المتقدم : «أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم كان يجعل يمينه لطعامه وشرابه وثيابه ويجعل شماله لما سوى ذلك . » وحديث أبي هريرة

رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: « إذا انتعل أحدكم فليبدأ باليمين وإذا نزع فليبدأ بالشمال ولتكن اليمين أولها تُنْعَل وآخرهما تنزع. » متفق عليه [١٧، جـ٧، ص٤٩؛ ١٨، جـ٢، ص١٦٦٠]. قال الحافظ ابن حجر: «نقل عياض وغيره الإجماع على أن الأمر فيه للاستحباب» اهـ. [٣٣، جـ١٠، ص٣٢٤].

وقد تقدم ذكر القاعدة التي ذكرها النووي والتي ذكر فيها أن ما كان من باب التشريف والتكريم كلبس الثوب والسراويل والخف يستحب التيامن فيه وأمّا ما كان بضده كخلع الثوب والسراويل والخف وما أشبه ذلك فيستحب التياسر فيه.

وقال ابن العربي: «البداءة باليمين مشروعة في جميع الأعمال الصالحة لفضل اليمين حسا في القوة وشرعا في الندب إلى تقديمها.» اهـ. [٣٣، جـ١٠، ص٣٢٤]. وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: «والأفعال نوعان أحدهما مشترك بين العضوين والثاني: مختص بأحدهما وقد استقرت قواعد الشريعة على أن الأفعال التي تشترك فيها اليمنى واليسرى تقدم فيها اليمنى إذا كانت من باب الكرامة كالوضوء والغسل والابتداء بالشق الأيمن في السواك ونتف الإبط وكاللباس والانتعال والترجل ودخول المسجد والمنزل والخروج من الخلاء ونحو ذلك. وتقدم اليسرى في ضد ذلك كدخول الخلاء وخلع النعل والخروج من المسجد.» [٦٢، جـ٢١، ص١٠٨]. ونقل ابن حجر، عن الحليمي أن وجه الابتداء بالشمال عند الخلع أن اللبس كرامة لأنه وقاية للبدن فلما كانت اليمنى أكرم من اليسرى بدىء بها في اللبس وأخرت في الخلع لتكون الكرامة لها أدوم وحظها منها أكثر [٣٣، جـ١٠، ص٣٢٤].

المبحث السادس: التيامن في خصال الفطرة

المسألة الأولى: هل مسك السواك عند الاستياك باليد اليمنى أو باليسرى؟

إذا أراد المسلم أن يستاك هل يمسك السواك بيده اليمنى أو باليسرى؟ اختلف الفقهاء في ذلك إلى قولين:

القول الأول

أنه يسن له عند الاستياك أن يمسك السواك بيده اليمنى. قال بذلك: الحنفية، والشافعية، ورواية في المذهب الحنبلي[٣٦، جـ١، ص٧٨؛ ١٤، جـ١، ص٥٥؛

٣٢، جـ١ ، ص١٧٩ ؛ ٧، جـ١ ، ص١٣٥ ؛ ١٥ ، جـ١ ، ص١٢٨].

القول الثاني

أنه يسن له عند الاستياك أن يمسك السواك بيده اليسرى . قال بذلك : بعض الحنفية ورجحه ابن عابدين في *حاشيته* ، وقال به المالكية ، وهو رواية لأحمدوهو الصحيح من المذهب ، وهو اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية [٣٦، جـ١ ، ص٧٨ ؛ ٤٤ ، جـ١ ، ص٢٦٥ ؛ ٥٨ ، جـ١ ، ص٧١].

الأدلة والمناقشة

أدلة القول الأول

الدليل الأول . استدلوا بحديث عائشة المتقدم ، حيث ورد عند أبي داود [٢٠ ، جـ٤ ، ص٣٧٨] بزيادة «وسواكه . » ولفظه : «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يحب التيامن ما استطاع في شأنه كله : في طهوره ، وترجله ، ونعله ، قال مسلم [أي مسلم بن إبراهيم أحد رجال سند الحديث] : وسواكه ، ولم يذكر في شأنه كله . » وصحح الحديث الألباني [٢٥ ، جـ٢ ، ص٨٧] .

ونوقش وجه الاستدلال بالحديث : بأن المقصود بالتيامن في السواك في الحديث هو البداءة بالجانب الأيمن من الفم [٣٦ ، جـ١ ، ص٧٨] . ويمكن الإجابة عنه : بأن تخصيصه بالبداءة بالجانب الأيمن دون الإمساك به باليمين يحتاج إلى دليل ولا دليل على التخصيص فيشمل الأحوال كلها .

الدليل الثاني . أنه عبادة مقصوده تشرع عند القيام للصلاة ، وإن لم يكن هناك وسخ وما كان عبادة مقصوده ، فإنه يكون باليمين [٦٢ ، جـ٢١ ، ص١٠٩] .

ونوقش :

أ - بأن الاستياك إنما شرع لإزالة ما في داخل الفم ولهذا شرع الاستياك عند الأسباب المغيرة للفم كالنوم والإغماء وعند العبادة التي يشرع لها تطهير كالصلاة والقراءة فلذلك يكون باليد اليسرى لا باليد اليمنى[٦٢ ، جـ٢١ ، ص١٠٩] .

ب - أنه إن قُدّر أنه عبادة مقصودة فما الدليل على أن ذلك مستحب باليد اليمنى بل قد يقال العبادات تفعل بما يناسبها ويقدم فيها ما يناسبها [٦٢ ، جـ٢١ ، ص١١٠] .

ويمكن أن يجاب عن الثاني :

بأنه قد قام الدليل على الاستياك باليد اليمنى كما ورد في حديث عائشة عند أبي داود وهو حديث صحيح .

الدليل الثالث . أنه وإن كان السواك لإزالة تغير الغم، لكن اليد لا تباشره بخلاف الاستنثار والامتخاط ونحوها فيكون باليسرى ؛ لأن اليد تباشره، فلذا يكون الاستياك باليد اليمنى [٣٢، جـ١ ، ص١٧٩] .

دليل القول الثاني

قالوا أن الاستياك من باب إماطة الأذى كالاستنثار والامتخاط ونحو ذلك ممَّا فيه إزالة الأذى وذلك يكون باليد اليسرى لا باليد اليمنى [٦٢ ، جـ٢١ ، ص١٠٨] .

الترجيح

ويتضح من الأدلة السابقة أن سبب الخلاف : هل يعد الاستياك من باب إماطة الأذى فيلحق بالاستنثار والامتخاط ونحوهما فيكون باليد اليسرى أو أنه عبادة مقصودة فيكون من باب التكريم فيلحق بما يفعل باليد اليمنى؟

وحديث عائشة كما جاء عند أبي داود نص في المسألة لا يمكن تركه، وهو دليل قوي على الاستياك باليمين كذلك الدليل الثالث لأصحاب القول الأول فيه تعليل قوي للتفريق بين الاستياك وبين غيره من الأذى كالامتخاط والاستنثار حتى لو سلّم بأن الاستياك من باب إزالة الأذى فإن اليد في الاستياك لا تباشره بخلاف الامتخاط والاَستنثار . هذا والله أعلم بالصواب .

المسألة الثانية: تقديم يمين الفم على يساره في الاستياك

يستحب تقديم جانب الفم الأيمن قبل الأيسر في الاستياك . ذهب إلى ذلك جماهير الفقهاء [٣٦، جـ١ ، ص٧٨ ؛ ٤٤ ، جـ١ ، ص٢٦٥ ؛ ٥٨ ، جـ١ ، ص٧١؛ ٤٠ ، جـ١ ، ص٢٨٢ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٥٥ ؛ ٣٢ ، جـ١ ، ص١٧٩ ؛ ٧ ، جـ١ ، ص١٣٥ ؛ ١٥ ، جـ١ ، ص١٢٨ ؛ ٦٢ ، جـ٢١ ، ص١٠٩] . واستدلوا على ذلك بحديث عائشة المتقدم : «كان رسول صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه

كله،» متفق عليه. وفي رواية لأبي داود: «وسواكه.»

وقد تقدم ذكر القاعدة التي ذكرها النووي، وابن العربي، وشيخ الإسلام ابن تيمية: أن ما كان من باب التكريم والتشريف فيستحب التيامن فيه وذكروا منه السواك. ونص شيخ الإسلام على الابتداء بالشق الأيمن في السواك. والله أعلم.

المسألة الثالثة: التيامن في تقليم الأظفار

ويستحب التيامن في تقليم الأظفار. فيقدم تقليم أظفار اليد اليمنى على تقليم أظفار اليد اليسرى، والرجل اليمنى على تقليم أظفار الرجل اليسرى [٣٦، جـ٥، ص٢٦٠؛ ٣١، جـ١، ص١٨٧؛ ٦، جـ٣، ص١٤٩؛ ١٤، جـ٤، ص٢٩٦؛ ٧، جـ١، ص١١٨؛ ١٥، جـ١، ص١٢٢؛ ٤، جـ١٤، ص٢٠٩]. وذلك لحديث عائشة المتقدم: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله،» متفق عليه.

وقد تقدم ذكر القاعدة التي ذكرها النووي وابن العربي وشيخ الإسلام ابن تيمية وقد نص النووي على أن تقليم الأظفار من التشريف والتكريم فيستحب التيامن فيه. وقال النووي: «ويستحب أن يبدأ باليدين قبل الرجلين.» اهـ. [٦، جـ٣، ص١٤٩].

المسألة الرابعة: التيامن في نتف الإبط أو حلقه

ويستحب التيامن في نتف الإبط أو حلقه، فيبدأ بإبط اليد اليمنى ثم اليسرى [٣٣، جـ١٠، ص ص٣٥٦، ٣٥٧؛ ٦، جـ٣، ص٢٠٩]. لحديث عائشة المتقدم: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله،» متفق عليه.

وقد تقدم ذكر القاعدة التي ذكرها النووي وشيخ الإسلام ابن تيمية. فقد نصا على أن نتف الإبط يستحب التيامن فيه، والأفضل في إزالة شعر الإبط النتف لمن قوي عليه؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: «الفطرة خمس: الختان، والاستحداد، وقص الشارب، وتقليم الأظفار، ونتف الإبط،» متفق عليه [١٧، جـ٧، ص٥٦؛ ١٨، جـ١، ص٢٢١].

وتحصل الإزالة أيضا بالحلق، أو بما يزيل الشعر ولا سيما لمن يؤلمه النتف. قال لنووي [٦، جـ٣، ص١٤٩؛ ٣٣، جـ١٠، ص٣٥٧]: «أمَّا نتف الإبط فسنة بالاتفاق والأفضل فيه النتف لمن قوي عليه ويحصل أيضا بالحلق وبالنورة.»[٨]

وحكي عن يونس بن عبد الأعلى قال: دخلت على الشافعي رحمه الله وعنده المزين يحلق إبطه فقال الشافعي: علمت أن السنة النتف ولكن لا أقوى على الوجع.» اهـ. والحكمة والله أعلم من أن النتف أفضل من الحلق لأن الإبط محل للرائحة الكريهة فإذا حلق فإن الشعر يشتد ويقوى فيتجمع تحته الأبخرة والأوساخ بينما النتف يضعفه فتخف رائحته [٣٣، جـ١٠، ص٣٥٧؛ ٦٧، ص٣٠].

وهل هناك مدة محددة ينبغي عدم تجاوزها في نتف الإبط وكذلك تقليم الأظفار وقص الشارب وحلق العانة؟ بين ذلك النووي، فقال: «وأمَّا وقت حلقه [يعني هنا شعر العانة وما حول الدبر]، فالمختار أنه يضبط بالحاجة وطوله فإذا طال حلق وكذلك الضبط في قص الشارب ونتف الإبط وتقليم الأظفار، وأمَّا حديث أنس المذكور في الكتاب: «وقت لنا في قص الشارب وتقليم الأظفار ونتف الإبط وحلق العانة أن لا يترك أكثر من أربعين ليلة» [١٨، جـ١، ص٢٢٢]، فمعناه لا يترك تركا يتجاوز به أربعين لا أنهم وقت لهم الترك أربعين والله أعلم.» اهـ. [٦، جـ٣، ص ص ١٤٨، ١٤٩].

المسألة الخامسة: التيامن في قص الشارب

قال النووي رحمه الله: «وأمَّا قص الشارب فسنة، ويستحب أن يبدأ بالجانب الأيمن» اهـ. [٦، جـ٣، ص١٤٩]. ويستدل لذلك بحديث عائشة في التيامن، وقد نص النووي في قاعدته على استحباب التيامن في قص الشارب ويقاس أيضا على حلق الرأس وسيأتي. قال النووي رحمه الله: «المختار أنه يقص حتى يبدو طرف الشفة ولا يحفه من أصله وأمَّا روايات احفوا الشوارب فمعناها أحفوا ما طال على الشفتين.» اهـ. [٦، جـ٣، ص١٤٩].

وقد أبدى ابن العربي لتخفيف شعر الشارب معنى لطيفا، فقال: إن الماء النازل من

---

٨ النّورة بضم النون: حجر الكلس ثم غلبت على أخلاط تضاف إلى الكلس من زرنيخ وغيره وتستعمل لإزالة الشعر قديما ويقوم مقامها المزيلات الحديثة [٦٦، ص٢٤١].

الأنف يتلبد به الشعر لما فيه من اللزوجة ويعسر تنقيته عند غسله ، وهو بإزاء حاسة شريفة وهي الشم فشرع تخفيفه ليتم الجمال والمنفعة به . »اهـ . [٣٣، جـ١٠ ، ص٣٦٠]. وعلق على ذلك ابن حجر بقوله : «وذلك يحصل بتخفيفه ولا يستلزم إحفافه وإن كان أبلغ . » اهـ . [٣٣، جـ١٠ ، ص٣٦٠]. وذكر ابن حجر أيضا أن في ذلك مخالفة للمجوس والأمن من التشويش على الآكل وبقاء زهومة المأكول فيه [٣٣، جـ١٠ ، ص٣٦٠].

المبحث السابع: التيامن في الحلق

ويستحب التيامن في حلق الرأس ، فيقدم الشق الأيمن على الشق الأيسر . ولكن هل العبرة هنا بيمين المحلوق أو بيمين الحالق؟ اختلف الفقهاء إلى قولين :

القول الأول

ذهب الجمهور إلى أن العبرة بيمين المحلوق فيبدأ بشق رأسه الأيمن ثم الشق الأيسر . قال بذلك : الأئمة الثلاثة : مالك ، والشافعي ، وأحمد بن حنبل وقول لأبي حنيفة اختاره وصححه بعض الحنفية [١١ ، ص١٢٨ ؛ ١٢ ، جـ٢ ، ص٣٣٥ ؛ ١٣ ، جـ٣، ص١٠١ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٥٠٢ ؛ ٧ ، جـ٥ ، ص ص ٢٤٥ ، ٣٠٣ ؛ ١٥ ، جـ٤ ، ص٣٨].

القول الثاني

أن العبرة بما على يمين الحالق وهو شق رأس المحلوق الأيسر فيبدأ به ثم يحلق الشق الأيمن . ذهب إلى ذلك : أبو حنيفة وهو المذهب ، وذكر ابن عابدين في حاشيته أن أبا حنيفة قد رجع عن ما نقله عنه الأصحاب من أن العبرة بيمين الحالق الذي يندفع ما هو المشهور عند المشايخ ، ورجح هذا القول وصححه ابن الهمام وابن عابدين وغيرهم [٣٦، جـ٢ ، ص١٨٢ ؛ ٣٥، جـ٢ ، ص٤٨٩ ؛ ٣١، جـ١ ، ص١٨٧].

الأدلة والمناقشة

أدلة القول الأول

الدليل الأول

حديث أنس بن مالك رضي الله عنه : أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أتى منى

فأتى الجمرة فرماها، ثم أتى منزله بمنى ونحر ثم قال للحلاق «خذ» وأشار إلى جانبه الأيمن ثم الأيسر ثم جعل يعطيه الناس [١٨، جـ١، ص٩٤٧؛ ٢٠، جـ٢، ص٥٠٠؛ ٢١، جـ٣، ص٢٥٥]. وهناك روايات أخرى كلها تدل على أن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم بدأ بشق رأسه الأيمن في الحلق ثم الشق الأيسر [١٨، جـ١، ص٩٤٧].

الدليل الثاني

حديث عائشة رضي الله عنها المتقدم: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله.» ولم أجد دليلا للحنفية فيما ذهبوا إليه من أن العبرة بيمين الحالق فيبدأ المحلوق بشقه الأيسر، وقد تقدم أن ابن عابدين قال: إنه قد روي أن أبا حنيفة قد رجع عن قوله هذا إلى قول الجمهور، فحينئذ يزول الخلاف.

حتى إن بعض فقهاء الحنفية قد صرح بأن الصحيح هو ما ذهب إليه الجمهور. قال ابن الهمام بعد ما ساق حديث أنس بن مالك السابق: «وهذا يفيد أن السنة في الحلق البداءة بيمين المحلوق رأسه، وهو خلاف ما ذكر في المذهب وهذا الصواب.» اهـ. وقال ابن عابدين: «والسنة أولى وهو يشير إلى حديث أنس.» وقال أيضا: «وقد روي رجوع الإمام عما نقل عنه الأصحاب فصح تصحيح قوله الأخير واندفع ما هو المشهور عنه عند المشايخ.» اهـ.

المبحث الثامن: التيامن عند إدارة الإناء في شرب الماء ونحوه

يستحب إدارة الإناء في شرب الماء على الأيمن فالأيمن بعد المبتدىء بالشرب إذا كان عنده جلساء آخرون، وأراد أن يعمم عليهم وإن كان من على يساره أفضل من الذي على يمينه. قال ابن حجر: «وهذا مستحب عند الجمهور، وقال ابن حزم: يجب.» اهـ. [٣٣، جـ١٠، ص ص ٨٨، ٨٩]. وقال النووي: «أن البداءة باليمين في الشراب ونحوه سنة، وهذا ممَّا لا خلاف فيه.» اهـ. [٦، جـ١٣، ص٢٠٢]. وقد استدلوا على ذلك بالأدلة التالية:

الدليل الأول

عند أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أتى بلبن قد

شيب بماء[9] وعن يمينه أعرابي وعن شماله أبو بكر فشرب ثم أعطى الأعرابي، وقال: «الأيمن فالأيمن.» متفق عليه[١٧، جـ٦، ص ص ٢٤٧، ٢٤٨؛ ١٨، جـ٢، ص١٦٠٣]. وفي رواية عند مسلم فشرب رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال له عمر وأبو بكر عن شماله يا رسول الله أعط أبا بكر فأعطاه أعرابيا كان عن يمينه وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الأيمن فالأيمن»[١٨، جـ٢، ص١٦٠٣].

الدليل الثاني

عن سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أُتي بشراب فشرب منه وعن يمينه غلام، وعن يساره الأشياخ.[10] فقال للغلام: «أتأذن لي أن أعطي هؤلاء؟» فقال الغلام: «والله يا رسول الله لا أوثر بنصيبي منك أحدا.» قال: «فتله[11] رسول الله صلى الله عليه وسلم في يده،» متفق عليه [١٧، جـ٦، ص ص ٢٤٨، ٢٤٩؛ ١٨، جـ٢، ص١٦٠٤].

وجه الاستدلال من الحديثين

قال النووي رحمه الله: «في هذه الأحاديث بيان هذه السنة الواضحة وهو موافق لما تظاهرت عليه دلائل الشرع من استحباب التيامن في كلّ ما كان من أنواع الإكرام، وفيه أن الأيمن في الشراب ونحوه يقدم وإن كان صغيرا أو مفضولا؛ لأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قدم الأعرابي والغلام على أبي بكر رضي الله تعالى عنه.» اهـ. [٦، جـ١٣، ص ص ١٩٩، ٢٠٠].

---

٩ شيب: أي خلط وفيه جواز ذلك، ونهى عن خلطه إذا أراد بيعه؛ لأنه غش. والحكمة في خلطه أن يبرد أو يكثر أولهما [٦، جـ١٣، ص ص ٢٠٠، ٢٠١].

١٠ الغلام: هو عبد اللَّه بن عباس رضي اللَّه عنهما. ومن الأشياخ: خالد بن الوليد رضي اللَّه عنه. [٦، جـ١٣، ص٢٠١].

١١ فتله: بفتح المثناة وتشديد اللام، أي: وضعه فيها [٣٣، جـ١٠، ص٩٠؛ ٦، جـ١٣، ص٢٠١].

الحكمة من تقديم الأيمن في الشرب ونحوه

قال ابن حجر - رحمه الله - : «إن تقديم الذي على اليمين ليس لمعنى فيه بل لمعنى في جهة اليمين وهو فضلها على جهة اليسار فيؤخذ منه أن ذلك ليس ترجيحا لمن هو على اليمين بل هو ترجيح لجهته.» اهـ. [٣٣، جـ١٠، ص٨٩].

هل هذه السنة خاصة بالماء واللبن أم يقاس عليها غيرها من المشروبات وما شابهها؟

وردت الأحاديث السابقة بالنص على الماء واللبن ولكن يقاس على ذلك بقية المشروبات الأخرى، مثل: القهوة والشاي والعصير وغير المشروبات، مثل: الطيب، سواء أكان بخورا أو غيره [١٥، جـ٨، ص٣٣١؛ ١٦، جـ٥، ص١٧٧].

قال ابن حجر: قوله «في الشرب» يعم الماء وغيره من المشروبات، ونقل عن مالك وحده أنه خصه بالماء. قال ابن عبد البر: لا يصح عن مالك. وقال عياض: يشبه أن يكون مراده أن السنة ثبتت نصا في الماء خاصة وتقديم الأيمن في غير شرب الماء يكون بالقياس. اهـ. [٣٣، جـ١٠، ص٨٩؛ ٦، جـ١٣، ص٢٠٢]. وقال النووي: بعدما ذكر الكلام السابق: «وكيف كان، فالعلماء متفقون على استحباب التيامن في الشراب وأشباهه.» اهـ. [٦، جـ١٣، ص٢٠٢].

وأورد ابن حجر [٣٣، جـ١٠، ص ص ٨٩، ٩٠] ما جاء في بعض الأحاديث من البدء بالأكبر ممَّا يُظَنُّ معه أنه يعارض الأحاديث السابقة في البدء باليمين، وقد جمع ابن حجر رحمه الله بين الأحاديث بطريقتين:

الأولى: أنه يحمل البدء بالأكبر على الحالة التي يجلسون فيها متساويين، إمَّا بين يدي الكبير، أو عن يساره كلهم أو خلفه أو حيث لا يكون فيهم فتخص هذه الصورة من عموم تقديم الأيمن.

الثانية: أنه يخص من عموم البداءة بالكبير ما إذا جلس بعض عن يمين الرئيس وبعض عن يساره، ففي هذه الصورة يقدم الصغير على الكبير والمفضول على الفاضل.

وتتميما للفائدة فإنه يلاحظ أنه في حديث أنس رضي الله عنه لم يستأذن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم الأعرابي في إعطاء ما بقي من الماء لمن عن يساره وهو أبو بكر، بل ناوله

لمن هو عن يمينه وهو الأعرابي. وفي حديث سهل استأذن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم الغلام ليعطي ما بقي منه لمن عن يساره وهم الأشياخ.

فما توجيه ذلك؟ لم يستأذن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم الأعرابي مخافة أن يستوحش الأعرابي خصوصا وأنه حديث عهد بالإسلام وقد كان منهجه صلى الله عليه وسلم في التعامل مع من كان مثل الأعرابي هو تأليفه إلى الإسلام. أمَّا الغلام فإن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم استأذنه لأنه يأمن عليه ممَّا خاف على الأعرابي منه، لا سيما وأن الأشياخ أقاربه وكذلك في فعله صلى الله عليه وسلم ذلك مع الغلام إظهارا لود الأشياخ وإيثار كرامتهم إذا لم تمنع منها سنة [٦، جـ١٣، ص ص ٢٠١، ٢٠٢؛ ٣٣، جـ١٠، ص٨٩].

المبحث التاسع: التيامن في النوم

يستحب في النوم أن ينام المسلم على جانبه الأيمن [٣٣، جـ١١، ص ص ١١٣، ١١٩؛ ٦، جـ١٧، ص٣٣؛ ٢٩، جـ١، ص١٥٦]. لما ورد عن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم من الأحاديث الدالة على ذلك، ومنها:

الحديث الأول

حديث البراء بن عازب رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إذا أتيت إلى مضجعك فتوضأ وضوءك للصلاة، ثم اضطجع على شقك الأيمن، وقل: اللهم أسلمت نفسي إليك وفوضت أمري إليك وألجأت ظهري إليك رهبةً ورغبةً إليك لا ملجأ ولا منجى منك إلا إليك، آمنت بكتابك الذي أنزلت وبنبيك الذي أرسلت، فإن مت مت على الفطرة واجعلهن آخر ما تقول... الحديث،» متفق عليه [١٧، جـ٧، ص١٤٦؛ ١٨، جـ٣، ص٢٠٨١].

الحديث الثاني

حديث البراء بن عازب رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا آوى إلى فراشه نام على شقه الأيمن ثم قال: «اللهم أسلمت نفسي إليك ووجهت وجهي

إليك وفوضت أمري إليك وألجأت ظهري إليك رغبةً ورهبةً إليك لا ملجأ ولا منجا منك إلا إليك، آمنت بكتابك الذي أنزلت ونبيك الذي أرسلت.» وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من قالهن ثم مات تحت ليلته مات على الفطرة،» متفق عليه [١٧، جـ٧، ص١٤٧ ؛ ١٨، جـ٣، ص٢٠٨١].

الحديث الثالث

عن عائشة رضي الله عنها: «قالت: كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم يصلي من الليل إحدى عشرة ركعة، فإذا طلع الفجر صلى ركعتين خفيفتين، ثم اضطجع على شقه الأيمن حتى يجيء المؤذن فيؤذنه،» متفق عليه [١٧، جـ٣، ص١٤٦ ؛ ١٨، جـ١، ص٥٠٨].

الحكمة من النوم على الشق الأيمن

أولا: أنه هو السنة كما تبين في الأحاديث السابقة.

ثانيا: أنه أسرع في الانتباه حيث إن القلب في الجهة اليسرى فلو نام على الشق الأيسر لثقل نومه لارتياح القلب [٣٣، جـ١١، ص١١٣؛ ٦، جـ١٧، ص٣٣].

ثالثا: أن النوم على الشق الأيمن أصلح للبدن [٣٣، جـ١١، ص١١٣].

وقال ابن حجر: «قالوا – أي الأطباء – يبدأ بالاضطجاع على الجانب الأيمن ساعة، ثم ينقلب إلى الأيسر؛ لأن الأول سبب لانحدار الطعام والنوم على اليسار يهضم لاشتمال الكبد على المعدة.» اهـ. [٣٣، جـ١١، ص ص ١١٣ ، ١١٤].

المبحث العاشر: التيامن في قيادة السيارات

تطورت وسائل النقل تبعا لتطور وتقدم الصناعة في وقتنا الحاضر، فلذا أصبحت السيارات والمركبات – على اختلافها واختلاف أغراضها – جزء مهم من حياة الناس لا يكاد يستغنون عنه، وإذا كانت كذلك فهل يمكن للإنسان أن يستفيد من هذه الوسائل فوائد أخرى تدخل في عبادته لربه؟ نعم لا شك في ذلك ويمكن بطرق كثيرة كصلاة النافلة والذكر واستماع ما يفيد.

لكن نريد هنا أن نضيف ما يتعلق بموضوعنا وهو «التيامن» في قيادة السيارات وما شابهها من وسائل النقل الأخرى والوضع القائم الآن في معظم بلاد العالم الإسلامي أن مقود السيارة في الجهة اليسرى من السيارة ويبدو لي أن السبب يعود إلى بلد الصناعة، فتجد كل السيارات الأمريكية واليابانية مثلا يكون المقود في الجانب الأيسر فلذلك وضعت نظم المرور المنظمة للسير بناء على ذلك، ومن ذلك كيفية السير في الطرق والشوارع واللوحات الإرشادية وغيرها ورتب الوضع القائم الآن بناء على تقارب المقودين للسيارتين المتقابلتين وبالتالي تقارب السائقين، وتقارب السائقين من أهم وسائل السلامة في القيادة.

أمَّا النظام الآخر الموجود الآن فهو وجود مقود السيارة أو المركبة في الجانب الأيمن ويمثل هذا النوع الصناعة البريطانية، فتجد السيارات البريطانية مقودها يكون في الجانب الأيمن ولذلك نجد نظام السير في الطرقات البريطانية يختلف عن نظامنا الموجود وهو عكس السائد عندنا وهذا يحقق ما أشرت إليه من تقارب المقودين وبالتالي تقارب السائقين.

فإذا وضعنا مقود السيارة في اليمين يتطلب منا أن نعكس السير الحالي المطبق عندنا وجميع الأنظمة المصاحبة له كاللوحات الإرشادية وغيرها حتى يتم تقارب السائقين. فعلى هذا إما نبقي الوضع القائم الآن من كون مقود السيارة في الجانب الأيسر لأن الناس قد تعلموا واعتادوا على تنظيم السير الملائم له وذلك يسهل على السائق أن يمسك محرك تغيير القوة «الجير» بيده اليمنى، أو أن يكون في الجانب الأيمن وهذا الأفضل الموافق لقواعد الشريعة الإسلامية ولكن يتطلب تغيير نظام السير ممَّا يسبب معه إرباكا كبيرا لم يعتد الناس عليه. هذه محاولة متواضعة لتفسير الوضع القائم وإمكانية معالجته، لعلي قد وفقت في تفسيرها ودراستها.

الفصل الثاني: الأفعال الخاصة بكل عضو

المبحث الأول: الأفعال الخاصة باليمين

هناك أمور يسن فعلها باليمين دون اليسار إلا للضرورة كمقطوع اليد اليمنى مثلا أو الضرورة الطارئة، كما لو كانت مكسورة أو بها مرض أو جرح ونحو ذلك. والأفعال التي يسن فعلها باليمين دون اليسار كثيرة، منها: الاكل والشرب، ورمي الجمار، واستلام الحجر الأسود، والمصافحة، والمناولة.

المطلب الأول: الأكل والشرب

يستحب أن يأكل ويشرب بيمينه [١١، ص٤٨٨ ؛ ٧، جـ١٣، ص٣٥٦ ؛ ١٦، جـ٥، ص١٧٣]؛ لقوله صلى الله عليه وسلم في حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: «إذا أكل أحدكم فليأكل بيمينه، وإذا شرب فليشرب بيمينه، فإن الشيطان يأكل بشماله ويشرب بشماله» [٦٨، جـ٢، ص ص ٩٢٢ ، ٩٢٣ ؛ ١٩، جـ٢، ص ص٨ ، ٣٣ ؛ ١٨، جـ٢، ص١٥٩٨ ؛ ٢٠، جـ٤، ص١٤٤ ؛ ٢١، جـ٤، ص٢٥٨]. ولحديث عمر بن أبي سلمة قال: كنت غلاما في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يا غلام! سمِّ الله، وكُل بيمينك وكل ممَّا يليك.» فما زالت تلك طعمتي بعد. متفق عليه [١٧، جـ٦، ص١٩٦ ؛ ١٨، جـ٢، ص١٥٩٩]. ولحديث سلمة بن الأكوع أن رجلا أكل عند رسول الله صلى الله عليه وسلم بشماله فقال: «كُل بيمينك.» قال: لا أستطيع. قال: «لا استطعت» ما منعه إلا الكبر، قال: فما رفعها إلى فيه [١٨، جـ٢، ص١٥٩٩]. ولحديث حفصة المتقدم زوج النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم «كان يجعل يمينه لطعامه وشرابه وثيابه ويجعل شماله لما سوى ذلك.» ولقد بوب البخاري رحمه الله لحديث عائشة المتقدم في التيامن بقوله: «باب التيمن في الأكل وغيره،» ثم ذكر الحديث [١٧، جـ٦، ص١٩٧].

المطلب الثاني: رمي الجمار

ويستحب أن يرمي الجمار بيده اليمنى [٣١، جـ٤، ص١٤٨ ؛ ٤٠، جـ٨، ص١٧٠ ؛ ١٥، جـ٤، ص٣٤]. ودليل ذلك حديث عائشة المتقدم - رضي الله عنها - قالت: «كان النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله،» متفق عليه. قال النووي رحمه الله: «ودليل استحباب اليمنى ما قدمناه من الأحاديث وغيرها في باب صفة الوضوء في استحباب التيمن في الطهور والتنعل واللباس ونحوها.» اهـ. [٤٠، جـ٨، ص١٧٠].

المطلب الثالث: استلام الحجر الأسود والركن اليماني في الطواف

المسألة الأولى: كيفية استلام[١٢] الحجر الأسود والركن اليماني في الطواف

استحب الفقهاء ومنهم الأئمة الأربعة [٩، جـ٢، ص١٤٦ ؛ ٣٦، جـ٢، ص ص ١٦٦، ١٦٩؛ ١١، ص١٢٦ ؛ ٤٤، جـ٣، ص١٠٩ ؛ ١٣، جـ٣، ص٨٥ ؛ ١٤، جـ١، ص٤٨٨ ؛ ٧، جـ٥، ص ص ٢١٢، ٢٧٥، ٢٧٧ ؛ ١٦، جـ٢، ص ص ٤٧٨، ٤٧٩] استلام الحجر الأسود والركن اليماني باليد اليمنى في كلّ شوط من الطواف.

وتفصيل ذلك:

أن الطواف يبدأ بالركن الذي فيه الحجر الأسود فيستلمه ويقبله، وإن لم يتمكن من تقبيل الحجر الأسود استلمه وقبل يده إلا أن الإمام مالك قال: يضع يده على فيه من غير تقبيل [٣٩، جـ٢٢، ص٢٥٩]، فإن لم يتمكن وكان بيده شيء يستطيع أن يلمس به الحجر فإنه يلمس به الحجر ويقبله، فإن لم يتمكن من ذلك كله أشار إليه وكبر. ثم يجعل البيت على يساره فإذا انتهى إلى الركن الثاني وهو العراقي لم يستلمه فإذا مر بالثالث وهو الشامي لم يستلمه أيضا فإذا وصل إلى الرابع وهو الركن اليماني استلمه دون تقبيل.

قال ابن عبد البر: «جائز عند أهل العلم أن يستلم الركن اليماني والركن الأسود لا يختلفون في شيء من ذلك، وإنما الذي فرقوا بينهما فيه التقبيل لا غير، فرأوا تقبيل الركن الأسود والحجر، ولم يروا تقبيل اليماني. وأمَّا استلامهما جميعا فأمر مجمع عليه.» اهـ. [٣٩، جـ٢٢، ص ص ٢٥٩، ٢٦٠]. ودليل ما تقدم ما ثبت عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم «كان لا يستلم إلا الحجر والركن اليماني،» متفق عليه [١٧، جـ٢، ص١٦٢ ؛ ١٨، جـ١، ص٩٢٤]. وحديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: «ما تركت استلام هذين الركنين، اليماني والحجر، منذ رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يستلمهما في شدة ولا رخاء،» متفق عليه [١٧، جـ٢، ص١٦١ ؛ ١٨، جـ١، ص٩٢٤]. ولحديث زيد بن أسلم عن أبيه قال: رأيت عمر بن الخطاب رضي الله عنه قبل الحجر، وقال: «لولا أني رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم قبّلك ما

---

١٢ الاستلام: المسح باليد مأخوذ من السلام وهي الحجارة. فإذا مسح الحجر قيل: استلم أي مس السلام. ذكره ابن قدامة عن ابن قتيبة [٧، جـ٥، ص٢١٢ ؛ ٣٣، جـ٣، ص٥٢٥].

قبّلتك، » متفق عليه [١٧ ، جـ٢ ، ص١٦٢ ؛ ١٨ ، جـ١ ، ص٩٢٥] . وعن عبدالله بن عباس رضي الله عنهما قال : «طاف النَّبيّ صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع على بعير يستلم الركن بمحجن، [١٣]» متفق عليه [١٧ ، جـ٢ ، ص١٦٢ ؛ ١٨ ، جـ١ ، ص٩٢٦] .

وكل ما تقدم من الاستلام وغيره إن أمكن ذلك دون تكلف أو إلحاق ضرر بالآخرين من الشد والدفع كما يفعله الجهال في وقتنا الحاضر للأسف الشديد ؛ لأن الاستلام سنة وإيذاء المسلمين حرام، وترك المحرم أولى من الإتيان بالسنة [٩ ، جـ٢ ، ص١٤٦] .

المسألة الثانية: هل المرأة مثل الرجل في الاستلام والتقبيل؟

تقدم أنه يستحب ذلك للرجل فهل يستحب للمرأة أيضا؟ المرأة لها خصوصية معينة فيتطلب منها عدم الاختلاط بالرجال ومزاحمتهم ولا شك أن الاستلام والتقبيل فيه مضايقة ومزاحمة ولا يحصل - في غالب الأحيان- إلا بذلك . لذا لا يستحب للمرأة مزاحمة الرجال لاستلام الحجر ، لكن تشير إليه بيدها كالذي لا يمكنه الوصول إليه من الرجال [٧، جـ٥ ، ص٢١٥ ؛ ١٣ ، جـ٣ ، ص٨٥ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٨٨] . ولكن لو تهيأ لها الاستلام والتقبيل من دون ذلك فإنه لا شك أنه مستحب ؛ لأن عدم الاستحباب هو الخوف من مزاحمة الرجال ، فإذا أمن استحب في حقها كالرجال والله أعلم .

ودليل ذلك : ما أخرجه البخاري : أن عائشة رضي الله عنها كانت تطوف حجزة[١٤] من الرجال لا تخالطهم ، فقالت امرأة انطلقي نستلمُ يا أم المؤمنين قالت : عنك وأبت» [١٧ ، جـ٢ ، ص١٦٣] . قال ابن عبد البر : «الاستلام للرجال دون النساء عن عائشة ، وعطاء ، وغيرهما وعليه جماعة الفقهاء . » اهـ . [٣٩ ، جـ٢٢ ، ص٢٦٣] .

المسألة الثالثة: الحكمة من استلام الحجر الأسود والركن اليماني دون غيرهما

ذكر صاحب مغني *المحتاج* وغيره : «أن السبب في اختلاف الأركان في هذه الأحكام

---

١٣ المحجن : بكسر الميم وسكون المهملة وفتح الجيم بعدها نون هو عصا محنية الرأس ، والحجن : الاعوجاج وبذلك سمي الحجون [٣٣ ، جـ٣ ، ص٥٥٢] .

١٤ روي حجرة بفتح الحاء وضمها ثم جيم وراء مهملة أي : معتزلة وحجزة بالزاي أي محجوزا بينها وبين الرجال بثوب [٣٣ ، جـ٣ ، ص٥٦٢ ؛ ٧ ، جـ٥ ، ص٢١٥] .

أن الركن الذي فيه الحجر الأسود فيه فضيلتان، كون الحجر فيه وكونه على قواعد نبينا إبراهيم صلى الله عليه وسلم. واليماني: فيه فضيلة واحدة، وهو كونه على قواعد نبينا إبراهيم صلى الله عليه وسلم. وأمَّا الشاميان: فليس لهما شيء من الفضيلتين [١٤، جـ١، ص٤٨٨؛ ٧، جـ٥، ص ص ٢٢٦ ، ٢٢٧].

المطلب الرابع: المصافحة والمناولة وأشباهها

ويستحب عند المصافحة والمناولة ويتضمن الأخذ للأشياء والإعطاء وأشباه ذلك أن يكون كلّ ذلك باليد اليمنى؛ لأن ذلك من باب التشريف والتكريم، ويستدل لذلك بحديث عائشة رضي الله عنها المتقدم قالت: «كان النَّبيّ صلى الله عليه وسلم يعجبه التيمن في تنعله وترجله وطهوره وفي شأنه كله،» متفق علَيه. ولقد ذكر النووي في قاعدته أن المصافحة تدخل في باب التكريم والتشريف الذي يستحب التيامن فيه.

المبحث الثاني: الأفعال الخاصة باليسرى

تقدم ذكر الأفعال التي يسن فعلها باليد اليمنى وإذا عرف هذا فإنه لابد من الإشارة إلى أن هناك بعض الأفعال التي تكون من خصائص اليد اليسرى، وهذا مبناه على القاعدة الشرعية التي ذكرها النووي [٦، جـ٣، ص١٦٠] أن ما كان من باب التكريم والتشريف فيستحب التيامن فيه - وقد تقدم تفصيل ذلك - وأمَّا ما كان بضده فيستحب التياسر فيه مثل: دخول الخلاء والخروج من المسجد والامتخاط والاستنجاء والاستجمار والاستنثار وما شابهها.

وهذه القاعدة الشرعية التي ذكرها النووي وغيره من العلماء مبناها على أحاديث ثابتة وصحيحة عن النَّبيّ صلى اللَّه عليه وسلم منها ما يتعلق بمبحثنا هذا حديث عائشة رضي اللَّه عنها المتقدمَ، قالت: «كان يد رسول اللَّه صلى اللَّه عليه وسلم اليمنى لخلائه، وما كان من أذى» [٢٠، جـ١، ص٣٢؛ ٣٠، جـ١، ص٤٢٤]. وحديث حفصة رضي اللَّه عنها زوج النَّبيّ صلى اللَّه عليه وسلم: «أن النَّبيّ صلى اللَّه عليه وسلم كان يجعل يمينه لطعامه وشرابه وثيابه، ويجعل شماله لما سوى ذلك» [٢٠، جـ١، ص٣٢].

خاتمـــة البحـــث

وتتضمن أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.

وبعد حمد الله وشكره الذي هيأ لي أسباب البحث وأمدني بعونه وتوفيقه حتى انتهيت منه، ولما كان البشر من طبيعتهم النقص والخطأ والخلل، فإن وجد قارئه شيئا من ذلك فليعلم أنه مني ومن الشيطان وأسأل الله أن يعفو عنه ويتجاوز وما كان فيه من صواب فهو بتوفيق الله وفضله وكرمه.

هذا ولما كان لكل عمل نتيجة وثمرة فإنه من المناسب أن أذكر نتائج البحث التي توصلت إليها وبالله التوفيق والله المستعان:

١ - أن التيامن في الاصطلاح لا يخرج عن التعريف اللغوي.

٢ - فتعريفه اصطلاحا: البدء باليمين في الوضوء واللبس وسقي الماء ونحوه.

٣ - أن التيامن لا يقتصر على اليد فهو الابتداء بالأفعال باليد اليمنى والرجل اليمنى والجانب الأيمن.

٤ - أنه يستحب التيامن في الوضوء فيستحب غسل الميامن قبل المياسر لليدين والرجلين.

٥ - يستحب أن يستنشق المتوضىء بيده اليمنى ويستنثر ويمتخط ويستنجي بيده اليسرى.

٦ - أن هناك قاعدة في الشرع وهي ما كان من باب التكريم والتشريف فيستحب التيامن فيه وما كان بضد ذلك فيستحب التياسر فيه.

٧ - أجمع العلماء على أن من خالف السنة في الوضوء فبدأ باليسار قبل اليمين فإنه مكروه وليس بمحرم ووضوؤه صحيح ولا إعادة عليه.

٨ - يستحب تقديم الشق الأيمن على الشق الأيسر في الغسل.

٩ - يستحب تقديم الشق الأيمن على الشق الأيسر في غسل الميت.

١٠ - يستحب عند المسح على الجوربين أو الخفين أن يمسحهما بيديه اليمنى لليمنى واليسرى لليسرى وهناك اختلاف بين الفقهاء في تفصيل ذلك مبيَّن في البحث.

١١ - يستحب التيامن في التيمم فيقدم يده اليمنى على اليسرى في المسح.

١٢- يستحب للمؤذن أن يلتفت إلى يمينه عند قوله: «حي على الصلاة» ثم يلتفت إلى يساره عند قوله: «حي على الفلاح.»

١٣- اتفق الأئمة الثلاثة - غير مالك - على أن المؤذن إذا أراد أن يلتفت يمينا وشمالا عند الحيعلتين فإنه يلوي رأسه وعنقه ولا يحول صدره عن القبلة ولا يستدير بحيث لا يزيل قدميه عن مكانهما.

١٤- أن من قال بالالتفات اختلفوا في موضعه ومكانه والحاصل عندهم أربع صفات مفصلة في البحث.

١٥- إذا كان المؤذن يؤذن في مكبر الصوت فإنه لا يلتفت عند الحيعلتين لأن الهدف من الالتفات توزيع الصوت وهو غير متحقق هنا حيث يتم توزيعه عن طريق السماعات التي توضع عادة في جهات مختلفة من المسجد تحقيقا لهذا الغرض.

١٦- يستحب عند الأئمة الثلاثة - غير مالك - أن يؤذن في أذن المولود اليمنى وهو الراجح عندي والله أعلم.

١٧- ليس هناك دليل صحيح يدل على أنه يقام في أذن المولود اليسرى، وما ورد فيه من الأحاديث إمَّا موضوع أو ضعيف، فلا يكون مستحبا والحالة هذه.

١٨- ذهب أكثر أهل العلم - ومنهم الأئمة الأربعة - إلى أنه يسن أن يقف المأموم الواحد عن يمين الإمام فإن وقف عن يساره فإن الإمام يحوله إلى يمينه وهو الراجح عندي والله أعلم.

١٩- أن الراجح من قولي العلماء فيما لو وقف الواحد عن يسار الإمام وصلى فإنه قد خالف السنة وصلاته صحيحة.

٢٠- يستحب الوقوف عن يمين الصف إذا كانوا جماعة.

٢١- يستحب للمصلي إذا جلس للتشهد أن يضع يده اليمنى على فخذه الأيمن ويده اليسرى على فخذه الأيسر وتفصيل ذلك مبين في البحث في موضعه.

٢٢- أن هناك كيفية معينة لأصابع اليد اليمنى واليسرى مفصلة في البحث.

٢٣- يسن للمصلي إذا فرغ من صلاته وأراد الخروج منها التيامن في التسليم فيبدأ بالالتفات إلى جهة يمينه ثم يلتفت إلى يساره.

٢٤- يسن للمسلم عند دخول المسجد أن يقدم رجله اليمنى وإذا خرج من المسجد يقدم رجله اليسرى .

٢٥- يستحب عند دخول البيت أن يقدم رجله اليمنى على اليسرى وإذا خرج يقدم الرجل اليسرى على اليمنى .

٢٦- ولكن المالكية قالوا : يقدم رجله اليمنى عند الدخول والخروج .

٢٧- يسن عند دخول الخلاء أن يقدم رجله اليسرى وعند الخروج منه يقدم رجله اليمنى .

٢٨- ويسن عند دخول الخلاء أن يقول : «اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث . » وإذا خرج يقول : «غفرانك ، » ولا يقول : «الحمد لله الذي أذهب عني الأذى وعافاني» لأن الحديث الوارد فيه ضعيف .

٢٩- يستحب الابتداء باليمين في اللباس والنعال والخفاف وأشباهها ، فيبدأ بلبس ما يتعلق باليد اليمنى في الثوب والقميص وأشباهها ثم اليد اليسرى ، وكذلك يفعل بالرجل اليمنى ثم اليسرى في السراويل والنعال والأخفاف وأشباهها .

٣٠- أن الراجح - عندي - من قولي العلماء أن الاستياك يكون باليد اليمنى وليس اليسرى .

٣١- يستحب تقديم جانب الفم الأيمن قبل الأيسر في الاستياك .

٣٢- يستحب التيامن في تقليم الأظفار فيقدم اليمنى ثم اليسرى في تقليم اليدين والرجلين .

٣٣- يستحب التيامن في نتف الإبط أو حلقه فيبدأ بإبط اليد اليمنى ثم اليسرى .

٣٤- يستحب التيامن في قص الشارب فيبدأ بالجانب الأيمن .

٣٥- أن الصحيح من قولي العلماء وأرجحهما - عندي - أن العبرة بيمين المحلوق فيبدأ بشق رأسه الأيمن ثم الشق الأيسر وليس العبرة بيمين الحالق .

٣٦- يستحب إدارة الإناء في شرب الماء على الأيمن فالأيمن بعد المبتدىء بالشرب إذا كان عنده جلساء آخرون وأراد أن يعمم عليهم وإن كان من على يساره أفضل من الذي على يمينه .

٣٧- أن هذه السنة لا تقتصر على الماء فيقاس عليها غيرها من المشروبات وغيرها كالشاي والقهوة والعصير والطيب ونحوها.

٣٨- وهنا فوائد متعلقة بهذا المبحث مدونة في موضعها.

٣٩- يستحب في النوم أن ينام على جانبه الأيمن.

٤٠- أن هناك أفعال يسن فعلها باليمين دون اليسار، كالأكل والشرب ورمي الجمار واستلام الحجر الأسود والركن اليماني في الطواف والمصافحة والمناولة وأشباهها.

٤١- أن الطائف لا يتكلف ولا يزاحم أو يؤذي غيره من أجل الاستلام أو التقبيل للحجر الأسود أو الاستلام للركن اليماني، لأن الاستلام سنة وإيذاء المسلمين حرام وترك المحرم أولى من الاتيان بالسنة.

٤٢- أن هناك حالات متدرجة لكيفية الاستلام مفصلة في موضعه من البحث.

٤٣- أن المرأة تشير إلى الحجر الأسود ولا تستلمه أو تقبله لأنه لا يمكن لها ذلك إلا بمزاحمة الرجال والاختلاط معهم فهو في حقها ليس بمتحسب إلا إذا تهيأ لها ذلك من دون المحذور السابق فإنه لا شك أنه مستحب في حقها كالرجال.

٤٤- أن الحكمة من اختلاف أركان البيت في الاستلام هو: أن الركن الذي فيه الحجر الأسود فيه فضيلتان: كون الحجر فيه وكونه على قواعد نبينا إبراهيم عليه السلام، والركن اليماني: فيه فضيلة واحدة وهو كونه على قواعد نبينا إبراهيم عليه السلام، وأمّا الشاميان فليس لهما شيء من الفضيلتين.

٤٥- أن ما تعارف عليه الناس - في وقتنا الحاضر - من تقديم الأيمن عند دخول الاثنين أو الجماعة أو خروجهم أو ركوبهم أو نزولهم، ونحو ذلك ليس بمستحب لأنه لم يرد عن النَّبيّ صلى الله عليه وسلم فيه شيء فحينئذ لا يكون التقديم لمن في اليمين، إنما الصواب في ذلك أن يقدم من باب الإيثار أو الكبر أو العلم أو الفضل أو التقدير والاحترام، وحينئذ ليست العبرة في التقديم في هذه الحالة بمن يكون على اليمين، بل لمن تكون فيه الفضائل المتقدمة أو بعضها مهما كان موقعه. فعلى هذا أن ما تعارف عليه الناس فعل محمود يدل على نبل صاحبه وكريم أخلاقه وتقديره للآخرين وهو من الأمور المحببة للنفوس وهو جسر إلى المحبة والألفة بين الناس، لكن لا يكون ذلك من باب الاعتقاد

بأن من كان الأيمن كان الأحق بالتقديم ولكننا نقدم هنا من تميز بإحدى الفضائل السابقة فقد يكون هو الأيمن أو الأيسر، والله أعلم.

المراجع

[١] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٢] ابن زكريا، أحمد بن فارس. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

[٣] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٤] وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية. *الموسوعة الفقهية*. ط٢. الكويت: دار ذات السلاسل، ودار الصفوة، ١٤٠٤هـ وما بعدها.

[٥] ابن الأثير، ابن المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

[٦] النووي، محيي الدين بن شرف. *صحيح مسلم بشرح النووي*. ط١. القاهرة: المطبعة المصرية، ١٣٤٩هـ.

[٧] ابن قدامة، عبد اللّه بن أحمد بن محمد. *المغني*. تحقيق التركي والحلو. ط١. القاهرة: دار هجر، ١٤٠٦هـ.

[٨] الميداني، عبد الغني الغنيمي. *اللباب في شرح الكتاب*. تحقيق محمود النواوي. بيروت: دار الكتاب العربي، د. ت.

[٩] الكاساني، علاء الدين أبو بكر. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٢هـ.

[١٠] الموصلي، عبد اللّه بن محمود. *الاختيار لتعليل المختار*. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

[١١] ابن جزي، محمد بن أحمد. *قوانين الأحكام الشرعية*. ط١. القاهرة: عالم الفكر، ١٤٠٥-١٤٠٦هـ.

[١٢] الخرشي، محمد بن عبد اللّه. *الخرشي على مختصر خليل وبهامشه حاشية الشيخ علي العدوي*. بيروت: دار صادر، د. ت.

[١٣] النووي، محيي الدين بن شرف. *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.

[١٤] الخطيب، محمد الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. القاهرة: مصطفى الحلبي وأولاده، ١٣٧٧هـ.

[١٥] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ.
[١٦] البهوتي، منصور بن يونس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.
[١٧] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[١٨] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[١٩] الشيباني، أحمد بن حنبل. *المسند*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[٢٠] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[٢١] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[٢٢] النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي «المجتبى»*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[٢٣] ابن ماجه، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.
[٢٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. تحقيق عبدالله اليماني. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٤هـ.
[٢٥] الألباني. محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داود باختصار السند*. ط١. الرياض، بيروت: المكتب الإسلامي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.
[٢٦] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى، وفي ذيله الجوهر النقي لابن التركماني*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.
[٢٧] الذهبي، محمد بن أحمد. *الكاشف*. تحقيق عزت عطية وموسى الموش. ط١. القاهر: دار الكتب الحديثة، ١٣٩٢هـ.
[٢٨] ابن حجر، أحمد بن علي. *تقريب التهذيب*. تقديم محمد عوّامة. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٨هـ.
[٢٩] ابن القيم، محمد بن أبي بكر الزرعي. *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق شعيب وعبدالقادر الأرنؤوط. ط١٥. بيروت: مؤسسة الرسالة ومكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٧هـ.
[٣٠] البغوي، الحسين بن مسعود. *شرح السنة*. تحقيق شعيب الأرنؤوط. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.
[٣١] العيني، محمود بن أحمد. *البناية في شرح الهداية*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤١١هـ.
[٣٢] الرملي، محمد بن أبي العباس. *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. القاهر: مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٨٦هـ.
[٣٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب. ط١. القاهر: دار الريان، ١٤٠٧هـ.
[٣٤] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٥] ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد السيواسي. شرح *فتح القدير*. ط٢. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٣٦] ابن عابدين، محمد أمين. *رد المحتار على الدر المختار المسمى بـ«حاشية ابن عابدين»*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٣٧] الإمام مالك، مالك بن أنس. *المدونة الكبرى*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٦هـ.

[٣٨] ابن عبد البر، يوسف بن عبد اللّه. *الاستذكار*. تحقيق علي النجدي ناصف. القاهر: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، د. ت.

[٣٩] ابن عبد البر، يوسف بن عبد اللّه. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد*. الرباط: وزارة الأوقاف المغربية، د. ت.

[٤٠] النووي، محيي الدين بن شرف. *المجموع شرح المهذب*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٤١] القليوبي، وعميرة، شهاب الدين أحمد القليوبي، وشهاب الدين أحمد البرلسي. *حاشية القليوبي وعميرة على منهاج الطالبين*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٤٢] ابن عبد البر، يوسف بن عبد اللّه. *الكافي في فقه أهل المدينة المالكي*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.

[٤٣] العريفي، محمد بن عبد الرحمن. *المفيد في تقريب أحكام الأذان، فتاوى للشيخ عبد اللّه بن عبد الرحمن الجبرين*. ط١. الثقبة: دار الهجرة، ١٤١٥هـ.

[٤٤] الحطاب، محمد بن عبد الرحمن المغربي. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[٤٥] الألباني، محمد ناصر الدين. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[٤٦] الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة*. ط٥. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[٤٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *تحفة المودود بأحكام المولود*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٣هـ.

[٤٨] الزحيلي، وهبة الزحيلي. *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

[٤٩] ابن مفلح، شمس الدين محمد بن مفلح. *الفروع*. ط٤. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٤هـ.

[٥٠] العظيم آبادي، محمد شمس الحق العظيم. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. ط٢و ط٣. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، والقاهر: مكتبة ابن تيمية، ١٣٨٨هـ، ١٤٠٧هـ.

[٥١] التبريزي، محمد بن عبد اللّه الخطيب. *مشكاة المصابيح*. تحقيق محمد ناصر الدين الألباني. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[٥٢] الألباني، محمد ناصر الدين. *ضعيف سنن أبي داود باختصار السند*. ط١. الرياض وبيروت: مكتب التربية العربي لدول الخليج والمكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.
[٥٣] الألباني، محمد ناصر الدين. *ضعيف سنن ابن ماجه باختصار السند*. ط١. الرياض وبيروت: مكتب التربية العربي لدول الخليج والمكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.
[٥٤] ابن أبي شيبة، عبد اللّٰه بن محمد. *المصنف*. ط١. تحقيق مختار أحمد الندوي. بومباي: الدار السلفية، ١٤٠١هـ.
[٥٥] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن النسائي باختصار السند*. ط١. الرياض وبيروت: مكتب التربية العربي لدول الخليج والمكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.
[٥٦] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجه باختصار السند*. ط٣. الرياض وبيروت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.
[٥٧] العثيمين، محمد بن صالح. *الشرح الممتع على زاد المستقنع*. ط٢. الرياض: مؤسسة آسام، ١٤١٦هـ.
[٥٨] الزرقاني، عبد الباقي. *شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.
[٥٩] الحاكم، محمد بن عبد اللّٰه. *المستدرك على الصحيحين، وبذيله التلخيص للحافظ الذهبي*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.
[٦٠] الآبي، صالح عبد السميع. *جواهر الإكليل شرح مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.
[٦١] البهوتي، منصور بن يونس. *شرح منتهى الإرادات*. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية بالمملكة العربية السعودية، د.ت.
[٦٢] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع وترتيب عبدالرحمن بن قاسم. مكة: الرئاسة العامة لشؤون الحرمين الشريفين، د.ت.
[٦٣] البوصيري، أحمد بن أبي بكر. *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه*. تحقيق موسى محمد علي وعزت علي عطية. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.
[٦٤] الخطابي، حمد بن محمد الخطابي البستي. *معالم السنن شرح سنن أبي داود*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.
[٦٥] ابن مفلح، محمد بن مفلح المقدسي. *الآداب الشرعية والمنح المرعية*. ط١. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز، ١٤١٧هـ.
[٦٦] الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. *المصباح المنير*. بيروت: مكتبة لبنان، د.ت.
[٦٧] أم عبد الرحمن. *خصال الفطرة*. ط١. الرياض: دار طيبة، ١٤١١هـ.
[٦٨] الإمام مالك، مالك بن أنس. *الموطأ*. إستانبول: دار الدعوة، د.ت.

The Uses of the Right Physical Organs and Their Terms in Islamic Jurisprudence

Abdulaziz bin Mohammed Al-Robaish

Associate Professor, Dept. of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. One of the greatest qualities of Islam is its inclusiveness of all aspects of life. All Muslims benefit from this quality. Islam calls for orderliness, organization, tidiness, and accuracy in whatever acts a Muslim may handle in his daily life. Meanwhile, it calls for abandoning all forms of disorder, carelessness, and chaotic acts. This, among many other things, proves that Islam is a universal religion which is valid for all people at all ages. This research, which deals with "Attayamon and Its Rules" comes to stress on one of the fruits brought about by the great qualities of Islam. "Attayamon" means that a Muslim should give precedence to his right hand, leg, or side in starting all his physical acts. The "rules" focus on the regulations and rules pertaining to this subject. The importance of this research is presented in peoples' need of applying the rules of Attayamon in their daily life. This research brings together and studies the different topics and rules pertaining to attayamon. The researcher has divided his work into 12 chapters, each of which includes different issues and questions woven in a harmonious way. The researcher arrived at a number of conclusions at the end of this research.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤١-٢٦٦ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة

عبدالرحمن إبراهيم المحبوب

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل،
الدمام، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية. واشتملت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل قوامها ٢٧٣ طالبا وطالبة. طلب منهم الإجابة عن بنود الاستبانة المعدة من قبل الباحث. ومن أجل تحليل وتفسير النتائج تم استخراج المتوسط، والتكرار، والنسب المئوية، والرسوم البيانية وتحليل التباين. وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات. كما جاء ترتيبهم لفقرات الأداء التدريسي الأكثر أهمية بين طلاب وطالبات التخصص الأدبي. وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث بعض التوصيات التي يراها مناسبة لمتخذي القرار بالجامعة من أجل رفع درجة تأهيل بعض منسوبيها من الهيئة التدريسية في المجال التدريسي والإداري.

مقدمـــة

تعتبر الجامعة معقل المعرفة والخبرة والوجه الحضاري للأمة كافة، لوجود العنصر البشري المفكر والمبدع والمدرب تدريبا عاليا في حقول المعرفة. واتجهت الدول إلى العناية بالجامعات باعتبارها الأداة الفعالة في تطوير المجتمع من خلال ما يثبت في نفوس الطلبة

من العلم والمعرفة ليكونوا قادرين على النهوض بشؤونهم وشؤون مجتمعهم. وأن درجة الاهتمام بالجامعات يعد أحد المقاييس التي تقاس بها حضارة الأمم لارتباطه بنجاح مسارات العملية التنموية.

ومن المعروف فإن الطلاب أحد عناصر العملية التعليمية الهامة. فالطلاب هم المتلقون للمعرفة الإنسانية ومن أجلهم وضعت البرامج التعليمية، وأن أي برنامج تعليمي لا يراعي شروط نموهم وخصائص هذه المرحلة وما تتطلبه هذه الشروط من عوامل تساعد على اكتساب المعلومات والمعارف والسلوكيات، فإن ذلك قد لا يحقق الوظيفة الجامعية التي تهدف في المقام الأول إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب أن ينموا نموا متكاملا وتحت أحسن الظروف الممكنة ليتمكنوا من المساهمة والمشاركة في تقدم البلاد وازدهارها.

وفي المقابل فإن الفعالية التدريسية أحد أهم أهداف الجامعة. ويقع على عضو هيئة التدريس تبعات جسيمة ليس فقط نقل التراث الانساني من المعارف والعلوم. بل يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية أو إخفاقها، حيث إن درجة تأهيله وما يمتلكه من مهارات تدريسية تسهم في رفع كفاءة وفعالية المؤسسة الجامعية.

ولم يغفل القائمون على قطاع التعليم الجامعي في البلاد العربية اهتمامهم بإعداد وتأهيل عضو هيئة التدريس لإدراكهم بأهمية دوره ووظيفته المهنية والقيادية التربوية. فقد جاء من ضمن توصيات ندوة عضو هيئة التدريس المنعقدة في عام ١٩٨٣م بأن تقوم كل جامعة على وضع برامج خاصة لمنسوبيها من الهيئة التدريسية لرفع كفاءتهم التدريسية والعمل على تشجيع أعضاء القسم الواحد على عقد ندوات ولقاء ات دورية لتبادل الخبرات والمهارات اللازمة في وسائل إدارة الصفوف الجامعية وطرائق التعامل مع الطلبة وذلك لمن لم يتلقوا ذلك في السابق [١، ص١٤٢].

ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية، فقد تناولت عدة دراسات سابقة تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من عدة محاور مستهدفة الوقوف على جوانب القصور والقوة في ممارساته التدريسية. إلا أن الباحث الحالي لاحظ أن هذا الموضوع لم ينل حظا وافرا من الدراسة في جامعة الملك فيصل رغم أن ذلك مطلب حيوي في تحقيق الجامعة لأهدافها المنشودة. ولذلك فإن الدراسة الحالية حاولت سد هذا النقص في أدبيات الإدارة التعليمية ومحاولة إضافة أبعاد جديدة إلى واقع الهيئة

التدريسية وذلك من خلال تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة كلية التربية بالجامعة تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي. ومن ثم رصد المقترحات اللازمة في ضوء النتائج لمتخذي القرار بالجامعة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي كما يتصورها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل واختلاف ذلك التقويم تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

كما تبين آنفا فإن الكشف عن تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لم يلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في جامعة الملك فيصل ومن ثم تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تتناول جوانب أكاديمية ومؤسسية، حيث إنه محاولة تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي كما يتصورها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفقا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

الأهمية التطبيقية

الجانب التطبيقي، ربما تهيء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية الفرصة للتعرف على الكفايات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكذلك أثر متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي في إدارك درجة الأداء التدريسي. ومما لاشك فيه فإن هذه النتائج يمكن أن تعين متخذي القرار بالجامعة في وضع استراتيجية لرفع درجة تأهيل الأستاذ الجامعي عن طريق الدورات التدريبية المطلوبة وتبصيرهم عن مكونات المهارات الملازمة للعملية التعليمية سعيا وراء رفع الكفاءة الإنتاجية التدريسية بالجامعة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما تقديرات الطلاب والطالبات للأداء التدريسي للأستاذ بجامعة الملك فيصل حسب درجة أهميتها من وجهة نظر عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ بجامعة الملك فيصل تبعا للجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ بجامعة الملك فيصل تبعا للمستوى الدراسي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ بجامعة الملك فيصل تبعا للتخصص الأكاديمي؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة كلية التربية بالمستويين الدراسيين الثاني والرابع في التخصصات العلمية والأدبية بجامعة الملك فيصل. كما تحددت نتائج الدراسة بإجابة عينة الدراسة، وعلى الأداة المستخدمة لتقويم الأداء التدريسي للأستاذ بجامعة الملك فيصل. وأجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٨هـ.

مصطلحات الدراسة

١ - الأداء التدريسي

الكفايات التدريسية التي يمارسها عضو هيئة التدريس والتي تتمثل في فهم طلابه، وخصائصهم الشخصية والنفسية وحاجاتهم الأكاديمية، والإلمام بالوسائل والطرق المختلفة التي تحقق الفعالية التدريسية وممارساته الوظيفية مثل إدارة الصف الدراسي، والتفاني في العمل، والتجديد والتغيير في نقل المعلومات والخبرات للطلبة، وإثارة حماسهم للقيام بما يكلفون به من واجبات.

٢- الأستاذ الجامعي

عضو هيئة التدريس المكلف بالقيام بتدريس الطلبة مقررات دراسية معينة في كلية

التربية بجامعة الملك فيصل تبعا لتخصصه التعليمي ويحمل درجة علمية في الآداب أو العلوم، وكونه أستاذا، أو أستاذا مشاركا أو أستاذا مساعدا.

المنظور النظري للدراسة

مفهوم التقويم

يقصد بالتقويم إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد وغيرها، وأنه يتضمن استخدام المحاكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء أو دقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كما وكيفا [٢، ص١٨٥] وأنه عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي [٣، ص٨٤]. وأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل الطلاب، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا [٤، ص٦].

وترى الغريب [٥، ص٣٤] أن عملية التقويم عملية شاملة تتناول نواحي متعددة من الشيء المقوم وليس من الضروري أن تكون طرق التقويم موضوعية خاضعة للقياس الموضوعي المباشر، بل يستخدم التقويم طرق تقدير موضوعية، كما يستخدم طرق تقدير ذاتية أيضا فكلاهما مهم مع أن هناك محاولات لاستبعاد عيوب التقدير الذاتي بقدر الإمكان. كما يرى أبو حطب وعثمان [٦، ص ١٥] أن التقويم من الوجهة التربوية هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف. وأن التقويم عملية ثلاثية المراحل، حيث تتطلب الحصول على المعلومات بالقياس، ووضع محاكات لتحديد قيمة المعلومات، واتخاذ القرار بشأن العلاقة بين نتائج القياس والمحك.

تقويم المعلم

إن المعلم الذي يبغي النجاح في عمله، عليه أن يقوم هذا العمل بين حين وآخر ليكتشف نقاط قوته وضعفه، وإذا كان صحيحا أن ثمة أجهزة وأشخاصا يقومون عمل المعلم فإن هؤلاء الأشخاص وتلك الأجهزة لا تغني المعلم من تقويم ذاته والعمل الدائب على النظر في عمله وتبين نقاط القوة للاستمرار فيها ونقاط الضعف للتخلي عنها [٧، ص ٥١٥].

ونظرا لدور المعلم في العملية التعليمية، فإنه توجد عدة أساليب لتقويم أدائه. أولها قياس كفاية المعلمين بالأثر الذي يحدثه في طلابه. ولكن باءت هذه المحاولة بالفشل لأنه ليس من السهل تطبيق هذا المبدأ، لأن الأثر الذي يتركه المعلم في المتعلم معقد ومتعدد، فمنه ما هو خاص بالمعلومات، ومنه ما هو خاص بتغير الميول والاتجاهات والأهداف وكثير من صفات الشخصية. ثانيها: تقدير التلاميذ لمعلميهم على اعتبار أنهم أكثر الناس احتكاكا بالمعلم ومعرفة له. ثالثها: دوافع اختيار المهنة. رابعها: تحليل عمل المعلم ووضع قوائم بالشروط اللازمة لنجاحه في مهنته. خامسها: تقدير الخبراء لكفايات المعلم [٥، ص ص ٦٠-٦٤].

وبالرغم من قناعة كثير من أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقويم الطلبة لمعلميهم، إلا أنه لا يزال هناك جدل بين الباحثين حول هذه المسألة، ويعزى ذلك إلى عدد من الاعتبارات منها:

١- أن الطلبة غير مؤهلين للقيام بدور المقوم وذلك لمحدودية خبرتهم.

٢- عدم وضوح بعض الأدوات المستخدمة في قياس درجة الأداء التدريسي، حيث إن بعض فقرات المقياس تشمل على عبارات عامة تحمل أكثر من معنى مما يجعل التقديرات غير موضوعية ودقيقة.

٣- التحيز الذي يظهر من تقديرات الطلبة، بسبب تدخل بعض العوامل مثل تساهل بعض الهيئة التدريسية في إعطاء علامات مرتفعة وكثافة الفصل الدراسي من الطلبة [٨، ص ٩١؛ ٩، ص٢٣٧؛ ١٠، ص٣٢].

وفي ضوء هذه المعوقات يقترح بريمان ووب Bryman and Weeb [١١، ص٤٧٦] تدريب الطلبة على وسائل التقويم، وتزويدهم بالقدر الواضح من التعليمات وتعريفهم أهميته بالنسبة لهم وللجامعة. ومن أجل نجاح عملية تقويم الأداء التدريسي وتحقيق أهدافه يلفت الباحثان الاهتمام إلى:

١- أثر بعض العوامل الشخصية للطالب والأستاذ وبيئة الجامعة وحجم الفصل على عملية التقويم وموضوعيته

٢- أهداف التقويم كأن يكون لأغراض الترقية، والتطوير أو التحسين، إلا أنه ينبغي أن يكون التقويم في كل الأحوال من أجل التطوير والتحسين.

٣- تزويد المعلم بصورة من نتائج التقويم للوقوف على جوانب القصور والقوة في ممارساته التعليمية .

٤- أن تكون فقرات المقياس ذات صلة بتخصص المقوم .

الدراسات السابقة

إن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن الأداء التدريسي للأستاذ بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل . وقد تناولت الدراسات والبحوث السابقة موضوع تقويم الأداء التدريسي من جوانب متعددة . ويعرض الباحث الحالي أهم الدراسات ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية فقد استهدفت دراسة علي وأدبي [١٢] معرفة المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة البحرين . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ٢٧ صفة تدور حول أربعة نماذج سلوكية هي : ١- المقومات الشخصية ومنها حسن التصرف ، والهدوء والاتزان . ٢- مقومات التفاعل الاجتماعي وتكمن في : التواضع ، والتعاون وحسن المعاملة واحترام المشاعر . ٣- مقومات القدوة الحسنة ومنها : اللباقة ، والوضوح ، والصراحة ، والإخلاص في العمل . ٤- أما المقومات التدريسية والأكاديمية فتشمل : العدل في تقدير الدرجات ، والخبرة ، واستخدام التكنولوجيا في التدريس ، والتفاعل اللفظي بلغة سليمة .

وكشفت دراسة الخوالدة ، ومرعي [١٣] تمتع أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك بـ ١٣ كفاية أدائية لخصها الباحثان في ستة مجالات هي : كفايات الشخصية ، والتخطيط ، والأنشطة ، والتقويم ، والتعامل مع الطلبة والزملاء . وتتمثل هذه الكفايات في التحلي بالصبر والأناة مع الطلبة داخل الصف ، والقدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف بين الطلبة ومعالجتها ، وتطوير التفكير الإبداعي بينهم ، واستخدام وسائل تدريس متنوعة ، ومساعدة الطلاب على فهم الحقائق والمفاهيم الواردة في المقرر الدراسي .

وكشفت دراسة واتكنز Watkins [١٤] تقويم الطلبة لبعض خصائص الهيئة التدريسية في ست جامعات في أفريقيا وآسيا التي امتدت من ٧٧٪ إلى ٩٠٪ في خصائص التنظيم ، والتفاعل ، وإتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في النقاش أثناء المحاضرات .

وقام عودة [١٥] بتطوير أداة لتقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي وتدور حول أربعة أبعاد هي: التقبل والجو النفسي، والتخطيط للتدريس، والتفاعل الصفي، والتقويم الصفي. ويرى الباحث أنه يمكن الاعتماد على هذه الأداة لتمتعها بدرجة صدق مقبولة في جمع بيانات عن الخصائص التدريسية سواء من قبل الطلبة أو الأساتذة.

وتؤكد دراسة عودة والداهري [١٦] وجود درجة مقبولة من التقبل بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمارات العربية المتحدة في مشاركة الطلبة في عملية تقويم المساقات الدراسية وإلى درجة مقبولة من الثقة بين الطلبة للقيام بهذا الدور. وينبه الباحثان على أهمية الاعتماد على خطة معتمدة على أطر علمية محلية أو عالمية في عملية التقويم لتجنب مايمكن أن يؤثر على الأهداف المرجوة من التقويم، وضرورة توعية الطلبة إلى أهمية التقويم بالنسبة لهم وللجامعة، ذلك من أجل رفع مستوى الثقة في قدرتهم في التقويم وإعطاء صورة واقعية وموضوعية عن الأستاذ الجامعي.

وتوصلت دراسة عودة [١٧] بعنوان «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك بالأردن» إلى نتائج منها:

١- أن ٧٢٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهم في عملية التقويم، وهذا يتطلب نضجا انفعاليا وعقليا أكثر مما هو عليه الطلبة.

٢- يرى ٥٨٪ من الأساتذة أن الطلبة غير مدركين أهمية تقويم الممارسات التدريسية.

٣- إضافة إلى هذا تأثر تقويم الطلبة ببعض العوامل الشخصية والمؤسسية مثل التساهل في إعطاء الدرجات وحجم الفصل الدراسي. وأجرى الثبيتي والقرني [١٨] دراسة لتحديد الوسائل والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية كما تتصورها عينة من عمداء ورؤساء الأقسام في أربع جامعات. وكشفت الدراسة عن اتجاه الهيئة الإدارية من العمداء ورؤساء الأقسام نحو تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في محاور تدور حول: الإبداع في طريقة التدريس، والالتزام بمواعيد المحاضرات، والوجود أثناء الساعات المكتبية، في حين كان تقويم الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس أقل المحاور أهمية بالنسبة للهيئة الإدارية في الجامعات المذكورة.

وتناولت دراسة وطفه [١٩] التعرف على درجة التفاعل التربوي بين الطلبة والهيئة التدريسية بجامعة دمشق. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التفاعل بين عينة الدراسة من الطلبة وأساتذتهم تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي فيما يتصل بتفهم الأساتذة لظروف الطلبة النفسية والاجتماعية، وإثارة حماسهم للمناقشة، والترحيب بمقترحاتهم.

وقام الحربي Harby [٢٠] بدراسة إحصائية لإيجاد العلاقة بين تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، وأداء الطلبة الدراسي من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الملك عبدالعزيز. وخلصت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس على قدر كبير من الاهتمام لمعرفة آراء الطلبة نحو المقررات الدراسية التي يدرسونها، وأثر القدرات الشخصية للمعلمين وطرق التدريس المستخدمة على عملية التقويم من وجهة نظر الطلبة. واقترحت الدراسة على المعلم تطوير نفسه من أجل تحسين أدائه في العملية التعليمية.

وخلصت دراسة برودر Broder [٩] إلى أن طلبة جامعة جورجيا الأمريكية ترى أن عضو هيئة التدريس ينبغي أن يمتلك مجموعة من المهارات مثل: تحفيز الطلبة على التفكير والإبداع والقراءة وتوضيح مفاهيم المقررات الدراسية وإلمامه بالمادة العلمية وتنظيم المحاضرات، ومراعاته لمشاعرهم. وقد امتدت نسبة إجاباتهم حول هذه الأبعاد من ٧٨٪ وحتى ٩٠٪.

واستنتجت دراسة شاربو Shairpo [٢١] وفيلدمان Feldman[٢٢] أن تقويم الطلبة لأساتذتهم يتأثر بمتغيرات من أهمها: الخصائص الشخصية للأستاذ وحجم الفصل الدراسي، وكانت تقديرات الطلبة للأداء التدريسي للأستاذ عالية لقيامه بتدريس أكثر من مقررين، ومنحه علامات عالية، وتكليفهم بواجبات قليلة.

وكشفت دراسة عودة وصباريني [٢٣] وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة وتقديرات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم لفعالية الممارسات التدريسية من وجهة نظر أساتذة وطلبة جامعة اليرموك. وهذه النتيجة تقرر قناعة عضو هيئة التدريس أن تقديرات الطلبة تتمتع بدرجة مقبولة من الثقة. ويقترح الباحث أن تصاحب عملية التقويم من جانب الطلبة تغذية راجعة يكون الغرض منها التطوير والتحسين.

وقام المحبوب [٢٤] بإجراء دراسة بعنوان «المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب

والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية . » وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون وسائل مختلفة في عرض المادة العلمية ، وأن كمية الواجبات المعطاة لهم معقولة ، فضلا عن وجود أعضاء هيئة التدريس في الساعات المكتبية وتقبلهم لملاحظات الطلبة . إلا أن هناك فروقا في تصورات الطلبة ولصالح الطالبات في المستوى الرابع من القسم العلمي تجاه عناصر المناخ الأكاديمي .

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي في وصف وتحليل بيانات الدراسة في ضوء المعلومات المتوافرة عن الدراسة المتمثلة في تطبيق استبانة تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بجامعة الملك فيصل . وتمت المعالجة الإحصائية باستخراج المتوسط الحسابي ، والنسب المئوية ، والتكرار ، والانجراف المعياري ، والرسم البياني ، وتحليل التباني نموذج GLM .

إجراءات الدراسة

من أجل جمع بيانات الدراسة فقد قام الباحث بتصميم أداة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وفق الخطوات التالية :

١ - مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة .

٢ - استطلاع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، حيث طلب منهم تحديد الكفايات التدريسية للأداء اللازم توافرها في عضو هيئة التدريس . وفي ضوء هاتين الخطوتين أمكن تحديد الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في عشر كفايات أو ممارسات (انظر ملحق رقم ١) . ومن ثم عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية بغرض مراجعتها وإبداء مرئياتهم عنها . ومن ثم عدلت فقرات الاستبانة وفق مقترحاتهم ومن ثم أصبحت الاستبانة قابلة للتطبيق .

وقد طلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن بنود الأداة على مقياس تقدير امتد من (٥) درجات وحتى (١) درجة واحدة . بحيث تمثل (٥) درجات أعلى تقدير يعطى لكل

كفاية. إضافة إلى هذا، اشتملت الأداة على بعض المعلومات الشخصية عن أفراد العينة وهي: الجنس (طلاب، طالبات)، والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)، والمستوى الدراسي (الثاني، الرابع).

٣- تم حساب الصدق العاملي لاستبانة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من ١٨٠ طالبا وطالبة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، ويوضح جدول رقم ١ العوامل المستخرجة لممارسات الأستاذ الجامعي بعد التدوير المائل.

جدول رقم ١. العوامل المستخرجة لبنود الاستبانة بعد التدوير المائل.

البنود	العوامل		نسب
	الاول	الثاني	الشيوع
١	٠,٤٧	٠,٥١	٠,٤٨
٢	٠,٣٨	٠,٤٥	٠,٣٥
٣	٠,٧٨	٠,١٥	٠,٦٣
٤	٠,٧٩	٠,٢٤	٠,٦٨
٥	٠,٦٤	٠,٤٠	٠,٥٧
٦	٠,٦٠	٠,٣٦	٠,٤٩
٧	٠,١٧	٠,٥٧	٠,٣٥
٨	٠,٣١	٠,٧٧	٠,٦٩
٩	٠,١٩	٠,٦٢	٠,٤٢
١٠	٠,٢٣	٠,٦٢	٠,٤٤
الجذر الكامن	٢,٥٨	٢,٥٢	
نسب التباين	٪٢٥,٨	٪٢٥,٢	٪٥١

ومن الجدول رقم ١ يتضح أنه تشبع على العامل الأول البنود التالية :

البنـــــود	التشبعات
٣- القدرة على توصيل المادة العلمية	٠,٧٨
٤- وضوح الشرح	٠,٧٩
٥- التحمس للعمل	٠,٦٤
٦- العدالة في تعامله مع الطلاب	٠,٦٠

ويمكن أن يطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده الكفاية أو الأداء العلمي .

وتشبع على العامل الثاني البنود الآتية :

البنـــــود	التشبعات
١- تقدير وفهم ظروف الطلبة	٠,٥١
٢- إثارة حماس الطلبة للمناقشة	٠,٤٥
٧- العمق في مجال التخصص	٠,٥٧
٨- تقبل آراء الطلبة	٠,٧٧
٩- لا يفرض رأيه على الطلاب	٠,٦٢
١٠- يرحب بمقابلة الطلاب أثناء الساعات المكتبية	٠,٦٢

ويمكن أن يطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته : الكفاية الإنسانية .

٤- تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ فوصل إلى ٠,٧٩ .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٢٧٣ طالبا وطالبة من القسم العلمي والقسم الأدبي من المستويين الدراسيين الثاني والرابع بكلية التربية بجامعة الملك فيصل . وتم اختيار العينة العشوائية تبعا للجنس ، والتخصص الأكاديمي ، والمستوى الدراسي . واشتملت الاستبانة على تعليمات توضح الغرض منها وطريقة الإجابة عن بنودها . ويبين جدول رقم ٢ توزيع أفراد العينة .

جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة وفقا للجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

الافراد	تخصص علمي		تخصص أدبي		المجموع
	مستوى ثان	مستوى رابع	مستوى ثان	مستوى رابع	
الطلاب	٣٦	٣٤	٤٠	٣٦	١٤٦
الطالبات	٣٠	٣٠	٣٧	٣٠	١٢٧
المجموع	٦٦	٦٤	٧٧	٦٦	٢٧٣

عرض النتائج

أولا: عرض النتائج طبقا للسؤال الأول

ينص السؤال الأول على: ما تقديرات الطلاب والطالبات للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بجامعة الملك فيصل حسب درجة أهميتها من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم المتوسط، والتكرار، والنسبة المئوية لإجابات عينة الدراسة عن بنود الأداء التدريسي. ويشير جدول رقم ٣ إلى أن الطلاب رتبوا الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي حسب أهميتها.

وتشير تقديراتهم للبنود (٣، ٥، ١٠) بمتوسط امتد من (م= ٦, ٣ إلى ٢, ٣) في كونها أعلى الكفايات التي يتسم بها عضو هيئة التدريس. بينما جاءت تقديراتهم للأداء التدريسي للبنود (٩، ٦، ١) بمتوسط يمتد من (٩, ٢ وحتى ٣) في كونها أقل الكفايات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس.

ويشير جدول رقم ٤ إلى أن الطالبات رتبن الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي. وتوضح تقديراتهن للأداء التدريسي للبنود (٣، ٤، ٧) بمتوسط امتد من (م= ٣ إلى ٣, ٣) في كونها أعلى الكفايات التي يتسم بها عضو هيئة التدريس. وفي المقابل كانت تقديراتهن للأداء التدريسي للبنود (٢، ٦، ٨) بمتوسط يتراوح بين (م= ٩, ٢ إلى ٧, ٢) في كونها أقل الكفايات التي يتصف بها عضو هيئة التدريس.

جدول رقم ٣. المتوسط، التكرار، النسبة المئوية لإجابات الطلاب عن بنود استبانة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

العبارات	المتوسط	٥		٤		٣		٢		١	
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
١- تقدير وفهم ظروف الطلبة	٢,٩	١	٠,٨٦	٢١	١٤,٣٨	١٠١	٦٩,١٨	٢١	١٤,٣٨	٢	١,٣٧
٢- إثارة حماس الطلبة للمناقشة	٣,١	٤	٢,٧٤	٣٦	٢٤,٦٦	٨٨	٦٠,٢٧	١٣	٨,٩٠	٥	٣,٤٢
٣- القدرة على توصيل المادة العلمية	٣,٢	٧	٤,٧٩	٥٨	٣٩,٧٣	٧٦	٥٢,٠٥	٣	٢,٠٥	٢	١,٣٧
٤- وضوح الشرح	٣,٣	٣	٢,٠٥	٦٠	٤١,١٠	٧٧	٥٢,٧٤	٤	٢,٧٤	٢	١,٣٧
٥- التحمس للعمل	٣,٤	١٧	١١,٦٤	٤٨	٣٢,٨٨	٧٢	٤٩,٣٢	٤	٢,٧٤	٥	٣,٤٢
٦- العدالة في تعامله مع الطلاب	٣,٠	٤	٢,٧٤	٣٣	٢٢,٦٠	٨١	٥٥,٤٨	٢٦	١٧,٨١	٢	١,٣٧
٧- العمق في مجال التخصص	٣,٣	١٤	٩,٥٩	٥٩	٤٠,٤١	٥١	٣٤,٩٣	٦	٤,١١	١٦	١٠,٩٦
٨-يتقبل آراء الطلاب	٣,١	١١	٧,٥٣	٣٤	٢٣,٢٩	٦٨	٤٦,٥٨	٢٩	١٩,٨٦	٤	٢,٧٤
٩-لا يفرض رأيه على الطلاب	٣,٠	١٥	١٠,٢٧	٤٣	٢٩,٤٥	٥٦	٣٨,٣٦	٢٦	١٧,٨١	٦	٤,١١
١٠- يرحب بمقابلة الطلبة أثناء الساعات المكتبية	٣,٦	٣٤	٢٣,٢٩	٣٩	٢٦,٧١	٥٧	٣٩,٠٤	٧	٤,٧٩	٩	٦,١٦

جدول رقم ٤ . المتوسط، التكرار، النسبة المئوية لإجابات الطالبات عن بنود الأداء التدريسي.

العبارات	المتوسط	٥		٤		٣		٢		١	
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
١- تقدير وفهم ظروف الطلبة	٢,٧	٢	١,٥٧	٧	٥,٥١	٦٩	٥٤,٣٣	٤٦	٣٦,٢٢	٣	٢,٣٦
٢- إثارة حماس الطلبة للمناقشة	٢,٩٥	٢	١,٥٧	٢٧	٢١,٢٦	٧٠	٥٥,١٢	١٩	١٤,٩٦	٩	٧,٠٩
٣- القدرة على توصيل المادة العلمية	٣,٣	٢	١,٥٧	٤١	٣٢,٢٨	٧٩	٦٢,٢٠	٤	٣,١٥	١	٠,٧٩
٤- وضوح الشرح	٣,٢	٤	٣,١٥	٣٩	٣٠,٧١	٧٠	٥٥,١٢	٩	٧,٠٩	٥	٣,٩٤
٥- التحمس للعمل	٢,٩٥	٦	٤,٧٢	٣٧	٢٩,١٣	٤٩	٣٨,٥٨	١٥	١١,٨١	٢٠	١٥,٧٥
٦- العدالة في تعامله مع الطلاب	٢,٧	١	٠,٧٩	١٥	١١,٨١	٦٧	٥٢,٧٦	٣٥	٢٧,٥٦	٩	٧,٠٩
٧- العمق في مجال التخصص	٣,٢٧	١٨	١٤,١٧	٤٠	٣١,٥٠	٤٥	٣٥,٤٣	٧	٥,٥١	١٧	١٣,٣٩
٨-يتقبل آراء الطلاب	٢,٨٦	٦	٤,٧٢	٢٢	١٧,٣٢	٥٦	٤٤,٠٩	٣٦	٢٨,٣٥	٧	٥,٥١
٩-لا يفرض رأيه على الطلاب	٣,٠٤	١٥	١١,٨١	٣٠	٢٣,٦٢	٤٢	٣٣,٠٧	٢٦	٢٠,٤٧	١٤	١١,٢
١٠- يرحب بمقابلة الطلبة أثناء الساعات المكتبية	٣,٠٢	١٨	١٤,١٧	٢٤	١٨,٩٠	٤٩	٣٨,٥٨	١٦	١٢,٦٠	٢٠	١٥,٧٥

ثانيا: عرض النتائج طبقا للسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تبعا للجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم تحليل التباين. ويشير جدول رقم٥ إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. حيث بلغت قيمة (ف٦٦ , ٢٢)، (د.ح= ١ , ٢٦٥)، دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ , ٠. وللكشف عن مصدر الفروق، استخدم اختبار توكي Tukey، واتضح أن مجموعة الطلاب (م= ٧٨ , ٣٢) أكثر تقويما للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من مجموعة الطالبات (م= ٠٦ , ٣٠).

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وقيمة ف، والدلالة الإحصائية.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٥٠٤,٦٠	١	٥٠٤,٦٠	٢٢,٦٦	٠,٠١
المستوى الدراسي	٣٤,٨٥	١	٣٤,٨٥	١,٥٧	غ.د.
التخصص الأكاديمي	٢١٢,٦٥	١	٢١٢,٦٥	٩,٥٥	٠,٠١
الجنس × المستوى	٧٣,٦٤	١	٧٣,٦٤	٣,٣١	غ.د.
الجنس × التخصص	٦,٩١	١	٦,٩١	٠,٣١	غ.د.
المستوى × التخصص	١٠٢,٠٢	١	١٠٢,٠٢	٤,٥٨	٠,٠٥
الجنس × المستوى × التخصص	٢٩,٣٦	١	٢٩,٣٦	١,٣٢	غ.د
بين المجموعات	٩٦٤,٠٣	٧	١٣٧,٧٢	٦,١٩	٠,٠١
داخل المجموعات	٥٩٠٠,١٧	٢٦٥	٢٢,٢٧		
المجموع الكلي	٦٨٦٤,٢١	٢٧٢			

إلا أن التحليل الإحصائي لم يكشف عن وجود تفاعل دال إحصائيا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، حيث بلغت قيمة (ف=٣١ , ٣)، (د.ح=١ , ٢٦٥) وهي غير دالة إحصائيا.

ثالثا: عرض النتائج طبقا للسؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تبعا للمستوى الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم تحليل التباين. ويشير جدول رقم ٥ إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، حيث بلغت (ف ٥٧ , ١)، (د. ح=١ , ٢٦٥) وهي غير دالة إحصائيا.

رابعا: عرض النتائج طبقا للفرض الرابع

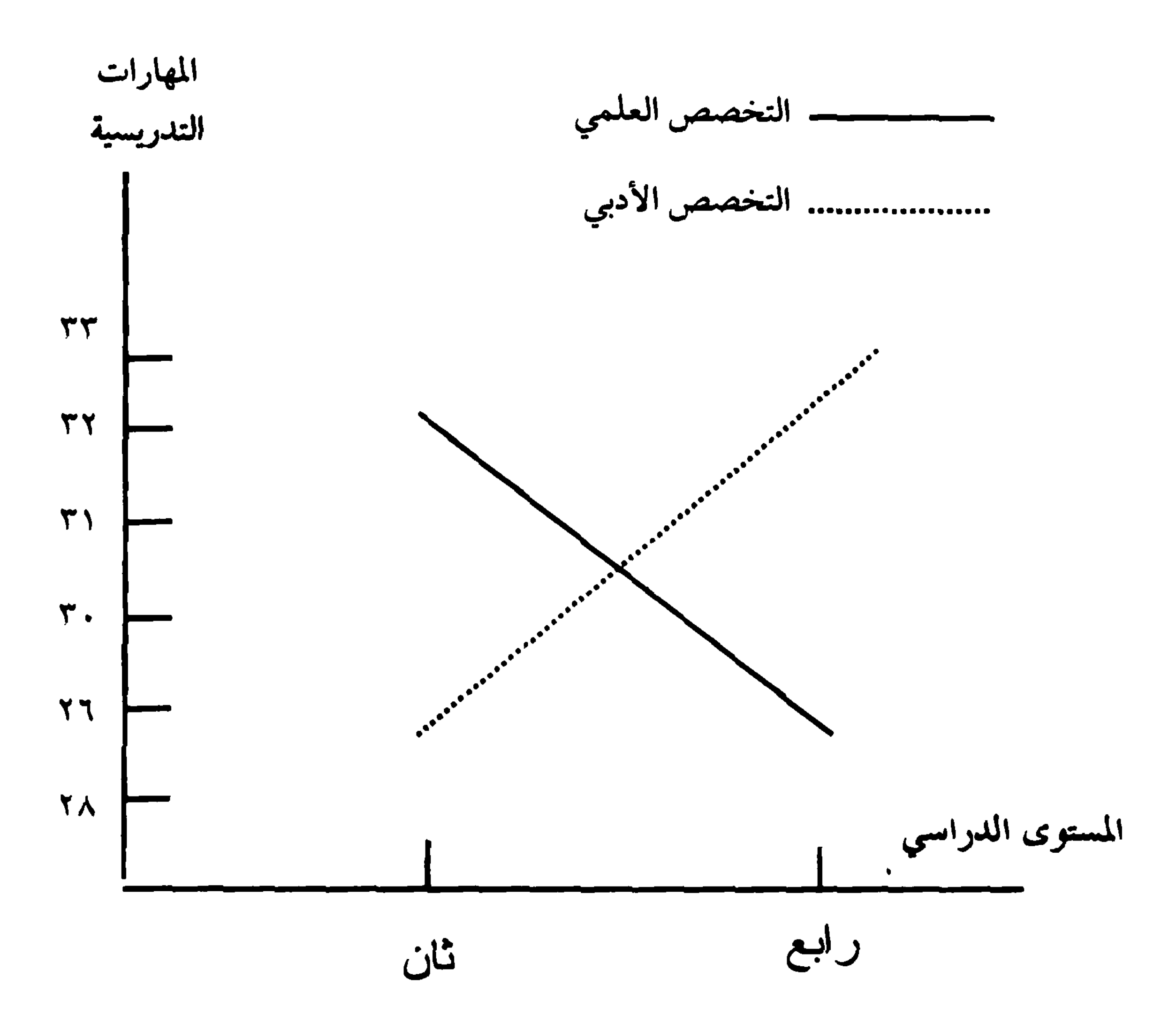
ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تبعا للتخصص الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم تحليل التباين. ويشير جدول رقم ٥ إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التخصص الأكاديمي في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، حيث بلغت (ف ٥٥ , ٩)، (د. ح ١ , ٢٦٥)، وهي داله إحصائيا عند مستوى ٠١ , ٠.

وللتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات التخصص الأكاديمي، استخدم اختبار (توكي)، فتبين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي (م= ٤٤ , ٣٢) أكثر تقويما للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من طلاب وطالبات التخصصات العلمية (م= ٦٧ , ٣٠).

إضافة إلى ذلك، كشف التحليل الإحصائي وجود تفاعل دال إحصائيا لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. حيث بلغت قيمة (ف٥٨ , ٤)، (د. ح=١ , ٢٦٥) وهي داله إحصائيا عند مستوى ٠٥ , ٠.

ويوضح شكل بياني رقم ١ طبيعة تفاعل متغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي مع تقويم الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.



شكل بياني رقم ١ . طبيعة تفاعل متغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي مع تقويم الطلاب الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

يوضح شكل بياني رقم ١ أن الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الرابع ذوي التخصص الأدبي أكثر تقويما للأداء التدريسي لأستاذ الجامعة من بقية المجموعات الأخرى.

ويشير جدول رقم ٥ إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في تقويم الطلاب للأداء التدريسي لأستاذ الجامعة، حيث بلغت قيمة (ف ٣٢ , ١) (د . ح= ١ , ٢٦٥)، وهي غير دالة إحصائيا.

تفسير النتائج

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤ إلى تحديد الطلاب والطالبات درجة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. فمجموعة الطلاب ترى أن الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي الأكثر أهمية هي كونه يرحب بمقابلة الطلاب لمناقشة الموضوعات ذات العلاقة بشؤونهم الدراسية، ويمتلك الحماس والدافعية تجاه العمل التدريسي، ولديه القدرات المناسبة في توصيل المادة الدراسية بشكل واضح. أما الكفايات التي أعطيت أقل تقديرا، فقد تمثلت في إتاحة الفرصة للطلاب التعبير عما يدور في خلجاتهم، والعدل بينهم، وتفهم ظروفهم النفسية والاجتماعية.

أما مجموعة الطالبات، فتصور الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي الأكثر أهمية، في كونه قادرا على توصيل المادة التعليمية بوضوح، وتوضيح ما يصعب عليهن فهمه من المواد الدراسية، وغزارة ما يمتلكه من مادة علمية. وفي المقابل، فقد جاءت تقديراتهن للكفايات التدريسية الأقل أهمية، بأن الأستاذ الجامعي يتقبل آراءهن، وعادل في معاملته وغالبا ما يشجعهن على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في المحاضرة.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن مجموعتي المفحوصين يدركون أهمية تمتع عضو هيئة التدريس بالأداء التدريسي اللازمة، والتي تعينهم على شؤونهم الدراسية وتحقيق طموحاتهم التعليمية، فضلا عن الاستفادة من ممارسات عضو هيئة التدريس للتك المهارات، في حياتهم الوظيفية المستقبلية. إضافة إلى هذا، كشفت النتائج أن تقويم عينة الدراسة للمهارات التدريسية كانت متباينة من حيث متوسط تقديرها وترتيبها وهذا ربما يعزى لأسباب أكاديمية، ومؤسسية، وإدارية، وذاتية، فبالرغم من أن إجابات الطلاب والطالبات تعكس للاتجاه بأن عضو هيئة التدريس يمارس بعض مهاراته التدريسية بصورة إيجابية ومقبولة لديهم ولذلك كانت تقديراتهم لها عالية، إلا أن عامل كثافة حجم الشعبة الدراسية من الطلاب والطالبات أحيانا تكون عائقا أمام عضو هيئة التدريس في ممارسة مهارته التدريسية بوضوح مما قد يتعذر معه إتاحة الفرصة أمام الطلاب في التعبير عن آرائهم الدراسية، وتفهم حاجاتهم النفسية والاجتماعية والعدل في تقويم أدائهم الدراسي. كما أن طبيعة تدريس الطالبات من قبل أعضاء هيئة التدريس الذكور عبر الدائرة التلفزيونية المغلقة قد أضافت تصورات بين الطالبات في عدم ممارسة عضو هيئة التدريس

بعض مهاراته التدريسية بشكل واضح ومفيد. لذلك كانت تقديراتهن لبعض الكفايات التدريسية أقل من حيث الدرجة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخوالدة ومرعي [١٣]، ودراسة على وأديي [١٢] ، ودراسة برودر (Broder) [٩]، ودراسة واتكنز (Watkins) [١٤].

٢- وكشفت النتائج الواردة في جدول رقم ٥ عن وجود اختلافات بين تصورات الطلاب والطالبات تجاه تقويم الأداء التدريسي لصالح الطلاب. وهذا يشير إلى أن الطلاب أكثر استفادة من ممارسات عضو هيئة التدريس لمهاراته التدريسية من الطالبات وهذا ربما يعزى إلى النقص الحاد بين عضوات هيئة التدريس القائمات على تدريس الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عودة [٨]، دراسة وطفه [١٩].

٣- وكشفت نتائج تحليل التباين في جدول رقم ٥ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تصورات مجموعتي المفحوصين تبعا للمستوى الدراسي. وذلك ربما يعزى إلى تطابق وجهة نظر الطلبة في المستويين الثاني والرابع في تقويمهم للأداء التدريسي في كونه ذات قيمة تعليمية هامة عند ممارستها بشكل إيجابي من قبل عضو هيئة التدريس. وتتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة المحبوب [٢٤].

٤- وتوضح نتائج جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات تجاه تقويم الأداء التدريسي تبعا للتخصص. وفي ضوء هذه النتيجة، يمكن القول إن طلاب التخصص الأدبي في المستويين الثاني والرابع يرون أن عضو هيئة التدريس يمارس مهاراته التدريسية بصورة مقبولة لديهم من مجموعة طلاب التخصصات العلمية. ربما يعزى ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية لم تكن لديهم الخلفية المناسبة في ممارستهم التدريسية بصورة مقبولة من قبل الطلاب ربما نتيجة للقصور في الإعداد المهني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وطفه[١٩].

ملخص النتائج

أوضحت هذه الدراسة نتائج متعددة سبقت الإشارة إليها بالتفصيل. وسيعرض الباحث ملخصا لهذه النتائج على النحو التالي:

١- رتب الطلاب الأداء التدريسي الأعلى تقويما في إتاحة الفرصة للطلاب بزيارة

أساتذتهم أثناء الساعات المكتبية لمناقشة أمورهم التدريسية، وحماسهم للعمل التدريسي ومساعدة طلابهم، والقدرة على امتلاك المهارة اللازمة لإيصال المعلومة الواضحة. بينما جاء ترتيبهم للأداء التدريسي في الجوانب الأخرى أقل تقديرا.

٢- رتبت الطالبات الأداء التدريسي الأعلى تقديرا في توصيل المادة العلمية بوضوح، وإيضاح ما يصعب فهمه، والعمق في مادة التخصص. بينما جاءت تقديراتهن لفترات الأداء التدريسي للجوانب الأخرى أقل أهمية.

٣- اختلاف درجات التقويم للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بين مجموعتي الطلاب والطالبات تبعا لطبيعتهم وأهدافهم الدراسية وتطلعاتهم الوظيفية والمهنية المستقبلية.

٤- كشفت الدراسة أن تقدير الطلاب الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي كانت أكبر من الطالبات.

٥- كشفت الدراسة أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي أكبر تقديرا للمهارات التدريسية من طلاب وطالبات التخصص العلمي.

٦- كما أشارت النتائج إلى أن تقدير طلاب وطالبات المستويين الدراسيين الثاني الرابع الأدبيين أكبر تقديرا من بقية المجموعات الأخرى.

توصيات الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تبعا لتقديرات طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- كشفت نتائج الدراسة أن إيجابية الأداء التدريسي ضرورة ملحة للأستاذ الجامعي. لذا يتعين عليه تمتعه بها خلال ممارساته التدريسية كما صورتها إجابات الطلبة لقناعتهم بأنها وسيلة فعالة نحو خلق بيئة أكاديمية وتعليمية إيجابية. إلا أن تقديراتهم لبعض جوانب الأداء التدريسي لم تكن بصورة إيجابية إلى حد ما. ربما يعزى إلى أسباب مؤسسية أو ذاتية، مثل كثافة الصف الدراسي الواحد من الطلبة، وحجم المادة الدراسية، ونظام تقويم الطلبة المعمول به. مما قد يتعذر معه أن يوظف عضو هيئة التدريس مهاراته

المختلفة لخدمة الطلاب ومساندتهم بشكل فعال. وحول هذه المعوقات، يتعين على القائمين على إدارة الكلية استقطاب أعضاء هيئة تدريس يتناسب والزيادة المرتفعة من الطلبة كل عام دراسي. إضافة إلى العمل على دعم الكلية بعضوات هيئة تدريس تحللن مكان الأعضاء الذكور، لأن في ذلك بروز في الممارسات التدريسية بشكل يستفيد منه الطالبات.

٢- وكشفت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة من التخصصات الأدبية كان أكبر من تقدير الطلبة في التخصصات العلمية. مما يشير إلى أهمية أن تمضي الكلية قدما في إقامة دورات تأهيلية لمنسوبيها من الهيئة التدريسية ممن لم يتلقوا تأهيلا مهنيا في السابق.

ملحق رقم ١ . فقرات استبانة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

العبـــارات	٥	٤	٣	٢	١
١- تقدير وفهم ظروف الطلبة					
٢- إثارة حماس الطلبة للمناقشة					
٣- القدرة على توصيل المادة العلمية					
٤- وضوح الشرح					
٥- التحمس للعمل					
٦- العدالة في تعاملة مع الطلاب					
٧- العمق في مجال التخصص					
٨- يتقبل آراء الطلاب					
٩- لا يفرض رأيه على الطلاب					
١٠- يرحب بمقابلة الطلبة أثناء الساعات المكتبية					

المعلومات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

المستوى الدراسي : الثاني ☐ الرابع ☐

المراجع

[١] العريض، عبدالجليل. *عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربي: تأهيله وتقويمه*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٩٤م.

[٢] Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives.* New York: David Mckoy, 1967.

[٣] Klausmeier, H. *Learning and Human Abilities*. New York: Harper and Row, 1975.

[٤] Grunlund, N. *Measurnment and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan 1976.

[٥] الغريب، رمزية. *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.

[٦] أبو حطب، فؤاد، وسيد عثمان. *التقويم النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م.

[٧] عاقل، فاخر. *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.

[٨] عودة، أحمد. «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٨، ١٠ (١٩٨٨م).

[٩] Broder, J., and J. Dorfman. "Determinants of Teaching Quality: What's Important to Students?" *Research in Higher Education*, 35, 5 (1994), 235-49.

[١٠] Cook, Stuart. "Improving the Quality of Students' Ratings of Instruction: A Look at Two Strategies." *Research in Higher Education,* 39, 1 (1989), 31-45.

[١١] Bryman, C., and A. Webb. "The Function of Performance Appraisal in UK Universities." *Higher Education*, 25 (1993), 473-86.

[١٢] عبد ربه، علي، وعباس أدبي. «المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب جامعة البحرين.» *رسالة الخليج العربي*، ٤٩ (١٩٩٤م)، ٩٧-١٣٨.

[١٣] الخوالدة، محمد، وتوفيق مرعي. «مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لكفايات الأدائيه المهمة لوظائفهم الأكاديمية.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٦ (١٩٩١م)، ٦٧-٨٥.

[١٤] Watkins, D. "Students' Evaluation of University Teaching: A Cross- Cultural Prespective." *Research in Higher Education*. 35, 2 (1994), 251-65.

[١٥] عودة، أحمد. «التقويم الذاتي لدور عضو هيئة الغدريس كمدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه.» *المجلة التربوية*، ١٦، ٥ (١٩٨٨م)، ٢٢١-٢٣٤.

[١٦] عودة، أحمد، وصالح الداهري. «مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٧ (١٩٩٢م)، ٤٣-٨٨.

[١٧] عوده، أحمد. «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٨، ١٠ (١٩٨٨م)، ١١١-١٣٢.

[١٨] الثبيتي، مليحان، وعلي القرني. «طرق وأساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس.» *مجلة جامعة الملك سعود*، ٥، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م)، ٤٢٧-٤٦٢.

[١٩] وطفه، علي. «التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٨ (١٩٩٣م)، ٩٥-١٥١.

[٢٠] Al- Harby, Abdulah. "A Statistic Study of the Relation of the Student Evaluation to His Teacher and Performance of the Student Technical Report Department of Statistics, Faculty of Science." Jedda: King Abdulaziz University, 1988.

[٢١] Shairpo, Philip. "How Should We Use Students' Ratings to Evaluate Teaching." *Research in Higher Education*, 1, 30 (1990), 221-27.

[٢٢] Feldman, Kenneth. "Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Administrators, and External (Neutral) Observers." *Research in Higher Education*, 30, 2 (1989), 69-137.

[٢٣] عودة أحمد، ومحمد صباريني. «تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٥ (١٩٩٠م)، ٢٨-٥٠.

[٢٤] المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم. «المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٣٢ (١٩٩٧م)، ٤٣-٨٨.

The Evaluation of the Teaching Performance of University Professors as Perceived by College of Education Students

Abdulrahman I. Almahboob

Associate Professor, College of Education, King Faisal University, Dammam, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to come to an understanding of the teaching performances of King Faisal University professors as perceived by College of Education students. The sample included 273 male and female students who were asked to respond to a questionnaire. The researcher applied the descriptive method by using ANOVA, percentage, frequency, mean, Tukey, and graph procedures. The findings indicated that there are differences between the perceptions of male versus female students in ranking the teaching skills of professors. In addition, results showed that students in the humanities major demonstrated greater perception of teaching performance than those in the science major. According to the findings of the study, some suggestions were recommended to the decision makers in the university in order to raise some of the professors' teaching performance.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٦٧-٣٠٥ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

الفروق في الخصائص النفسية للكذوب في ضوء متغيرات الجنس ومستوى تعليم الوالدين

رشاد علي عبدالعزيز موسى وإبراهيم سالم محمد الصباطي

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل،

الأحساء، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة الكشف عن الفروق في الخصائص النفسية للكذوب في ضوء متغيرات الجنس ومستوى تعليم الوالدين وفقا للفروض التالية:

١- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في الخصائص النفسية للكذوب.

٢- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى تعليم الأب في الخصائص النفسية للكذوب.

٣- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

٤- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري الجنس ومستوى تعليم الأب في الخصائص النفسية للكذوب.

٥- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري الجنس ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

٦- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري الجنس ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

٧- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيرات الجنس ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

ولاختبار صحة الفروض تم تصميم مقياس الخصائص النفسية للكذوب وحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات، تم تطبيقه على عينة قوامها ١٨٤ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية -

جامعة الملك فيصل . وانتهت النتائج إلى رفض الفرض الأول ، بينما أيدت الفروض الثاني ، والثالث ، والرابع ، والخامس ، والسادس ، والسابع ، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري لمفهوم الكذب ، والانتهاء ببعض التوصيات والبحوث المقترحة .

التأصيل النظري لمفهوم الكذب

لم يجتمع علماء الأخلاق وعلماء النفس وعلماء الاجتماع على الإشادة بفضيلة كفضيلة الصدق ، والتنويه برذيلة كرذيلة الكذب وخطره على الأفراد والجماعات .

كما لا نجد دينا واحدا قد ترك الكذب من غير أن ينهى عنه ويبين مضاره ، والإسلام قد عني عناية فائقة بشرح الكذب وأضراره والحث على الصدق والتمسك به . وجاء القران والسنة بذم الكذب وبما ينتظره من غضب الله وعذابه وسوء مصيره ، حيث قال الله تعالى : ﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ ﴾ [سورة غافر ، آية ٢٨] ، وقال تعالى : ﴿ وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسْوَدَّةٌ ﴾ [سورة الزمر ، آية ٦٠] وقال تعالى : ﴿ إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْكَاذِبُونَ ﴾ [سورة النحل ، آية ١٠٥] .

وعن ابن مسعود رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ : «عليكم بالصدق فإن الصدق يهدي إلى البر والبر يهدي إلى الجنة ، وما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقا ، وإياكم والكذب فإن الكذب يهدي إلى الفجور ، والفجور يهدي إلى النار ، وما يزال العبد يكذب ويتحرى الكذب حتى يكتب عند الله كذابا» رواه البخاري ومسلم وأبو داود والترمذي .

والكذب هو مرض أشبه بالميكروب المستوطن في البيئة الإنسانية ، فقلما يخلو منه إنسان وندر أن تنظف منه بيئة ويصعب علينا أن نجد طوائف من البشر تنزهت عن الكذب وتبرأت منه ، ولولا الأنبياء والصديقون والشرفاء من بنى الإنسان لكانت كل نسمة في الهواء ملوثة بسموم الكذابين ، والكذاب لن تكون معاملته صادقة ومن ثم فلن يكون الكذاب زعيما صادقا ، ولا حاكما صادقا ، ولا موظفا صادقا ، ولا عاملا صادقا ، ولا عالما صادقا .

ولو استعرضنا مشاكل العالم كله لوجدناها ترجع إلى شيء واحد هو الكذب ، كذب السياسي على شعبه ، وكذب العالم على العامة ، وكذب التاجر على زبائنه ، وكذب

الصديق على صديقه، ولو صدق هؤلاء جميعا لاستقامت الحياة واستفاضت الثقة واطمأن الناس بعضهم إلى بعض فوفروا على أنفسهم خصومات وعداوات وخلافات لم تنشأ إلا من فقدان الثقة بالأحاديث والمواثيق والمعاملات.

تعريف الكذب

الكذب لغة: وهو نقيض الصدق، كَذَبَ، يكذُبُ، كَذبا، كذْبا، كذْبة، كَذبة، وكذابا وكذّابا، ورجل كاذبٌ، وكَذّابٌ و تكْذابٌ، وكَذوبٌ، وكَذوبةٌ، وكُذَبَةٌ، وكَذْبَان، وكَيْذُبانٌ، ومَكْذبَانٌ، ومَكْذبَانة، وكُذُبْذُبان، وكُذُبْذُبٌ، وكُذُّبْذب. والكُذُب جمع كَذُب، مثل، صُبُر وصَبُور. وكَذَبَ الرجلُ: أخْبَر بالكَذب [١، ص٧٠٤].

ويمكن تعريف معنى الكذب اصطلاحا بمعنى: أنهَ إذا تحدث إنسان بخبر ما... وكان كلامه الذي قاله مطابقا لما يعتقد في الموضوع الذي تحدث به ومخالفا للواقع، فإنه منسجم مع نفسه، وهو في حديثه صادق غير كاذب إلاَّ أن كلامه هو بحد ذاته كذب لأنه مخالف للواقع والحقيقة.

أما إذا تحدث إنسان بخبر ما... وكان كلامه الذي قاله مخالفا لما يعتقد في الموضوع الذي تحدث به، ومطابقا للواقع والحقيقة، فإنه غير منسجم مع نفسه، وهو في حديثه كاذب غير صادق، إلا أن كلامه هو بحد ذاته صدق، لأنه مطابق للواقع والحقيقة. وعلى هذا فقد نصف المتكلم بأنه كاذب لأنه تكلم على خلاف اعتقاده، مع أن كلامه قد يكون موصوفا بالصدق لأنه موافق للواقع والحقيقة [٢، ص ٥٢٦]. ونستخلص هنا أنه لكل من الكلام والمتكلم وصف ملائم لواقع حاله ويفضل التفريق بينهما.

ومن أمثلة ذلك قول المنافقين المتظاهرين بالإسلام، إذ قالوا بألسنتهم كلاما حقا مطابقا للواقع، وهو كلام بحد ذاته صدق، إلا أنهم لا يعتقدونه، فهم كاذبون في إعلانه، ولذلك وصفهم القرآن بأنهم كاذبون، لأنهم منافقون لا يعتقدون ما يقولون، قال تعالى: ﴿إِذَا جَاءَكَ الْمُنَافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ﴾ [سورة المنافقون، آية ١].

فهؤلاء المنافقون قالوا لرسول الله ﷺ: نشهد إنك لرسول الله، وقولهم هذا كلام

حق وصدق، إلا أنهم مع ذلك كاذبون لأنهم قالوا كلاما لا يعتقدونه ولذلك قال تعالى قبل إعلان أنهم كاذبون: ﴿ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ ﴾، وذلك لأنهم لا يعتقدون ما يقولون. ويرى علماء البلاغة أن الله أكذبهم بقولهم: (نشهد) لأن معنى نشهد: نقول بألسنتنا ما هو في قلوبنا، وهذا مخالف للحقيقة والواقع، إذ قلوبهم مخالفة لما ذكروه بألسنتهم.

ولذلك يمكن أن نستخلص هنا خلاصة أخرى وهي: أن كل إنسان يقول بلسانه خبرا على خلاف ما في قلبه من اعتقاد يقدم شهادة بما يعتقد، سواء ذكر الشهادة أم لم يذكرها، وبذلك يصح لنا أن نسميه كاذبا. أي يجب أن نفرق في الوصف بين الكلام والمتكلم، فنصف كلا منهما بما يناسب واقع حاله فالكلام الصدق هو ما كان مطابقا للواقع والحقيقة والمتكلم الصادق هو المخبر بما يطابق اعتقاده [٢، ص ٥٢٧].

وكما يكون الكذب في القول كذلك يكون في الفعل... فقد يصدق الناس في تعبيراتهم الفعلية، وقد يكذبون، فإذا كانت تعبيراتهم الفعلية مطابقة في دلالتها للحقيقة والواقع، فإنها تكون أفعالا صادقة، وإذا كانت غير مطابقة فإنها تكون أفعالا كاذبة.

فقد يفعل الإنسان فعلا يوهم به حدوث شيء لم يحدث أو يعبر به عن وجود شيء غير موجود، وذلك على سبيل المخادعة بالفعل مثلما تكون المخادعة بالقول، وربما يكون الكذب في الأفعال أشد خطرا وأقوى تأثيرا من الكذب في الأقوال.

وكما يقولون المثال يوضح المقال... ما حكاه الله تعالى لنا من أقوال إخوة يوسف عليه السلام إذ وأفعالهم جاؤوا أباهم عشاءً يبكون بكاءً كاذبا، وقالوا (كذبا): ﴿ قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ وَمَا أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ (١٧) وَجَاءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ ﴾ [سورة يوسف، الآيتان ١٧ ، ١٨]. فجمعوا بين كذب القول وكذب الفعل.

فبكاؤهم فعل كاذب، قصدوا به التعبير لأبيهم عن حزنهم على يوسف الذي أكله الذئب بزعمهم، وهم الجانون عليه إذ ألقوه في الجب. وقصتهم التي أخبروا عنها قصة مفتراة من عند أنفسهم، فأقوالهم فيها أقوال كاذبة، وتلطيخهم قميص يوسف بدم شاة ذبحوها ليوهموا صحة ما زعموه من أكل الذئب له، فعل كاذب، والدم ليس دم يوسف بل هو دم كذب، وهكذا لفقوا عدة أكاذيب قولية وفعلية ليستروا بها ما جنوه على أخيهم.

ونستطيع أن نعتبر الأعمال التي يقوم بها المراؤون من قبيل الكذب العملي، وأبلغ منها الأعمال التي يعملها المنافقون ليخادعوا بها المؤمنين فهي من قبيل الكذب العملي، وهي مضافة إلى أكاذيبهم القولية التي زعموا فيها أنهم مسلمون مؤمنون موالون.

والحركات التعبيرية الكاذبة كإشارات اليد والعين والحاجب والرأس وبقية الجوارح هي الإشارات التي تكون دلالاتها غير مطابقة للواقع والحقيقة، وكم من إشارة فعلية تقوم مقام القول في دلالاتها. ومن الإشارات الفعلية ما هو كاذب ومنها ما هو صادق، وما أكثر ما يكذب الناس بإشاراتهم وبأفعالهم، ولعل الكذب في الأفعال أكثر عند الناس من الكذب في الأقوال [٢، ص ص ٥٢٩ ، ٥٣١].

ونستخلص هنا أيضا خلاصة ثالثة: أنه لما كان الكذب والصدق مما توصف بهما الأقوال والأفعال كان لنا أن نقول: إن كل ذي دلالة مقصودة إما أن تكون دلالته كاذبة وإما أن تكون صادقة، والكاذب منها ما خالف الواقع والحقيقة، والصادق منها ما وافق الواقع والحقيقة [٣، ص ٣٣٧].

ولأهمية موضوع الكذب وخطورته، ورد في القرآن الكريم مصطلح الكذب (كمصدر) في أكثر من مائتين وستين موضعا. وسنورد هنا بمشيئة الله تعالى بعضا من هذه الأدلة القرآنية التي ذكرت مصطلح الكذب سواء كانت على المعنى اللغوي أو الاصطلاحي مما تقدم شرحه سابقا.

قال الله تعالى: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ** ﴾ [سورة غافر، آية ٢٨]، ﴿ **وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسْوَدَّةٌ** ﴾ [سورة الزمر، آية ٦٠]، ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لا يُفْلِحُونَ** ﴾ [سورة النحل، آية ١١٦]، ﴿ **وَإِن كَانَ قَمِيصُهُ قُدَّ مِن دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ الصَّادِقِينَ** ﴾ [سورة يوسف، آية ٢٧] ﴿ **وَمَا أَنزَلَ الرَّحْمَنُ مِن شَيْءٍ إِنْ أَنتُمْ إِلاَّ تَكْذِبُونَ** ﴾ [سورة يس، آية ١٥]، ﴿ **وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ** ﴾ [سورة البقرة، ١٠]، ﴿ **فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن كَذَبَ عَلَى اللَّهِ وَكَذَّبَ بِالصِّدْقِ إِذْ جَاءَهُ** ﴾ [سورة الزمر، آية ٣٢]، ﴿ **وَإِن يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَعَادٌ وَثَمُودُ** ﴾ [سورة الحج، آية ٤٢]، ﴿ **قَالُوا بَلَىٰ قَدْ جَاءَنَا نَذِيرٌ فَكَذَّبْنَا وَقُلْنَا مَا نَزَّلَ اللَّهُ مِن شَيْءٍ** ﴾ [سورة الملك، آية ٩] ﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ** ﴾ [سورة التغابن، آية ١٠]، ﴿ **رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ**

الْمَغْرِبَيْنِ (١٧) فَبِأَيِّ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ [سورة الرحمن، الآيتان ١٧ ، ١٨]، ﴿ **فَإِنَّهُمْ لا يُكَذِّبُونَكَ وَلَكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ** ﴾ [سورة الأنعام، آية ٣٣].

كما ورد في السنة المطهرة أحاديث شريفة تبين خطر جريمة الكذب وعظمها وآثارها السيئة على الفرد والمجتمع: عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «إن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنة، وإن الرجل ليصدق حتى يكون صديقا، وإن الكذب يهدي إلى الفجور، وإن الفجور يهدي إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا» [٤، ص ١٩٨]. وعن سمرة بن جندب رضي الله عنه من حديث طويل قال: قال النبي ﷺ: «رأيت رجلين أتياني قالا: الذي رأيته يشق شدقه . . . فكذاب، يكذب بالكذبة تُحملُ عنه حتى تبلغ الآفاق . . . فيُصنع إلى يوم القيامة» [٥، ص ٥٠٧]. وعن ابن عمر رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «إذا كذب العبد تباعد الملك عنه ميلا من نتن ما جاء به» [٦، ص ١٥٥]، رواه ابن أبي الدنيا والترمذي. وعن عائشة رضي الله عنها قالت: «ما كان خلق أبغض إلى رسول الله ﷺ من الكذب، ولقد كان الرجل يكذب عند رسول الله صلى الله عليه وسلم الكذبة، فما يزال في نفسه عليه حتى يعلم أنه قد أحدث منها توبة» [٦، ص ١٥٥].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب وإذا وعد أخلف، وإذا اؤتمن خان»، رواه البخاري ومسلم. وزاد في مسلم: «وإن صلى، وصام، وزعم أنه مسلم» [٧، ص ٤٨].

وعن بهز بن حكيم رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «ويل للذي يحدث بالحديث ليضحك به القوم فيكذب، ويل له، ويل له» رواه أبو داود والترمذي وحسنه النسائي والبيهقي. وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «ثلاثة لا يكلمهم الله يوم القيامة ولا يزكيهم ولا ينظر إليهم ولهم عذاب أليم: شيخ زان، وملك كذاب، وعائل مستكبر» رواه مسلم. وعن أبي بكرة رضي الله عنه قال كنا عند رسول الله ﷺ فقال: «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر ثلاثا . ؟؟ الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وشهادة الزور، أو قول الزور، وكان رسول الله ﷺ متكئا . . . فما زال يكررها حتى قلنا ليته سكت» [٧، ص ٨١]. وعن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ:

«من حلف على يمين بإثم ليقتطع بها مال امرئ مسلم بغير حق لقي الله عز وجل وهو عليه غضبان» متفق عليه. ويقول رسول الله ﷺ: «أربع من كن فيه كان منافقا خالصا، ومن كانت فيه خصلة منهن كان فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا اؤتمن خان، وإذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر» متفق عليه.

وعن أبي أمامة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «يُطبع المؤمن على الخلال كلها إلا الخيانة والكذب» رواه الإمام أحمد. بل إنه ليُعتبر نقل كلّ ما يسمع وروايته لغيره قبل التثبت من صحته من الكذب المحرم الذي نص عليه الرسول ﷺ بقوله: «كفى بالمرء كذبا أن يحدث بكل ما سمع» [٨، ص ٢٩٤].

صور الكذب

يمكن أن نرجع صور الكذب إلى الرذائل الآتية:

١- المبالغة في النقل وزخرفة القول

بما يلقي في روع السامع خلاف الحقيقة، ﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ ﴾ [سورة غافر، آية ٢٨]، وقال ابن عباس رضي الله عنهما في قوله تعالى: ﴿ وَلا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ ﴾ [البقرة: ٤٢] أي ولا تخلطوا الصدق بالكذب. ويقول فرنسيس بيكون Francis Bacon: «حتى أولئك الذين لا يعرفون الاستقامة والأمانة في معاملتهم، ويعترفون لك بأنها فخر الطبيعة الإنسانية، وبأن خلط الحق بالباطل كخلط الذهب بالفضة، قد يسهل استخدام المعدن، ولكنه يحط من قيمته، لأن هذه السبل الملتوية كسير الأفعى سيرا سافلا على بطنها لا على أقدامها» [٩، ص ١٩]. ولنفترض أن أحد الأشخاص نقل لك حادثة ما، فأضاف إليها شيئا لم يحدث، كما لو قال لك: إن حريقا نشب في هذه المنطقة، فالتهم عشرين منزلا مثلا . . ، في حين أن الحريق لم يلتهم إلا منزلا أو اثنين. هذا النقل للحادث، عملية (كذب).

ولنفترض أيضا أن أحد الأشخاص أضاف إلى نفسه عملا بطوليا في الإنفاق أو العلم أو الخدمات الاجتماعية الأخرى ولكنه - في الواقع - لم يقم بأي عمل في هذا النطاق، أو أنه قام فعلا بعمل ما ولكنه ليس بالحجم الذي نقله إليك. كما لو قال مثلا، إنه يقضي ثلاثة أرباع وقته في خدمة الآخرين، في حين أن خدماته لا تتجاوز الساعة أو الساعتين مثلا. هذا الإخبار عن خدماته، يعد عملية (كذب) أيضا.

وحين نتأمل في هذين النموذجين من السلوك الكاذب، نجد أن الحالة الأولى تتصل بموضوع خارجي لا علاقة له بشخصية الناقل للخبر، أي الخبر الذي نقله الشخص عن حادثة الحريق. أما الحالة الثانية وهي: نقله بأنه قد قدم خدمات اجتماعية للآخرين تظل ذات صلة بـ (ذاته) الشخصية، على عكس الحالة الأولى. وبالرغم من الاختلاف بين مظهري السلوك المتقدمين، إلا أنهما - في الواقع - يصدران من جذر واحد في الممارستين الكاذبتين، ألا وهو إضفاء شيء ما لا واقع له [١٠، ص ١٤٢].

٢- الاقتصار على بعض الحقيقة [٩، ص٢٠]

وما أشبه هذا الصنف من الكذابين بمن يستشهدون من القرآن بآيات مبتورة يفسد البتر معناها! كأن يقولوا: قال الله تعالى﴿ **فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ** ﴾ [سورة الماعون، آية ٤]، أو ﴿ **لا تَقْرَبُوا الصَّلاةَ** ﴾ [سورة النساء، آية ٤٣]، ﴿ **يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ** ﴾ [سورة المائدة، آية ٦٤]، ﴿ **إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ** ﴾ [سورة آل عمران، آية ١٨١].

٣- النفــاق

وهو أن يظهر المرء خلاف ما يبطن، اشتقته العرب من (النافقاء)، وهي إحدى حجر الجربوع، يكتمها ويظهر غيرها ليلجأ إليها عند الحاجة. ومن هذا سمي الرجل الذي يظهر الإيمان ويبطن الكفر منافقا، فهو كذب عملي. ومن هذا النوع من يظهر الصداقة ويبطن العداوة، وكل من يظهر بمظهر ينافي حقيقته فهو منافق مذموم [١١، ص ٤٤٦]، قال تعالى: ﴿ **إِنَّ الْمُنَافِقِينَ فِي الدَّرْكِ الأَسْفَلِ مِنَ النَّارِ وَلَن تَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا** ﴾ [سورة النساء، آية ١٤٥].

٤- الملــق

وهو التزلف إلى الغير بكيل المدح له من غير استحقاقه إياه. بمعنى أن تمدح آخر بما لا تعتقده فيه، لتدخل على قلبه السرور رجاء أن تنال منه منفعة أو نحو ذلك، وهو من أقبح الصفات، والتملق شر ممن يجاهر العداوة ويذم علانية، لأن هذا يسهل اتقاء شره [١١، ص ٤٤٧].

٥- خلف الوعد

وهو من ضروب الكذب المكروهة، وهي صفة تدل على أن صاحبها ذو شخصية ضعيفة لا يرجى منها خير ولا تكون موضع ثقة، وهي تنزع المودة من بين الأفراد، ويحصل منها كثير من الإضرار، من تضييع وقت الغير سدى، أو إيجاد أمل كاذب عنده، أو نحو ذلك [١٢، ص ٢٣٢]. لهذا وصف الرسول ﷺ خلف الوعد بأنه من صفات المنافقين فقال: «آية المنافق ثلاث: إذا حدّث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا اؤتمن خان» رواه البخاري ومسلم. فمن وعد آخر وعدا وفي نيته عند وعده ألا يفي فقد كذب، وكذلك من كان في نيته الوفاء ثم أخلف لا بعذر أو لعذر يستطيع التغلب عليه [١١، ص ٤٤٦].

قال تعالى: ﴿ وَمِنْهُم مَّنْ عَاهَدَ اللَّهَ لَئِنْ آتَانَا مِن فَضْلِهِ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ (٧٥) فَلَمَّا آتَاهُم مِّن فَضْلِهِ بَخِلُوا بِهِ وَتَوَلَّوا وَّهُم مُّعْرِضُونَ (٧٦) فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ إِلَىٰ يَوْمِ يَلْقَوْنَهُ بِمَا أَخْلَفُوا اللَّهَ مَا وَعَدُوهُ وَبِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ﴾ [سورة التوبة، الآيات ٧٥ - ٧٧].

٦- الافتخار والادعاء

مما هو منبع كثير من الشرور الأخلاقية. ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾ [سورة لقمان، آية ١٨] لأن مجرد حبك لذاتك لا غبار عليه ما دمنا نعرف أن كل تحركاتنا قائمة على المتعة للذات، وإلا لما كان أي معنى لتحركاتنا، والكذب والإعجاب بالذات، كلاهما من أنماط اللذة غير الموضوعية. كلاهما إحساس مرضي يكشف عن عصاب الشخصية وعدم توازنها الداخلي، ومع ذلك يظل الكذب مظهرا أشد مفارقة من الإعجاب بالذات مع إن الإعجاب بالذات في بعض أشكاله يحبط كل الأعمال العبادية التي يمارسها الشخص [١٠، ص ص ١٤٥، ١٤٧]. فمثلا عندما تتباهى أمام الآخرين بإنجازاتك في ميدان العلم أو الخدمة الاجتماعية مع كونك صادقا في نقلك لحقيقة الإنجاز الذي قمت به، هل تتصور أنك صادق بالفعل في هذا الادعاء؟ إذا زعمنا بأنه إنجاز ذاتي يعتمد على إمكانياتنا يظل مجرد زعم، مجرد كذب. وهذا يفسر لنا واحدا من مظاهر الحاجة غير المشروعة إلى التقدير الاجتماعي، حيث يتخذ أكثر من مظهر للبروز في ميدان السلوك.

٧- القذف بالباطل

والافتراء وهو اختراع قصة لا أصل لها، وهو من ضروب الكذب الذي حرمها الإسلام، ويقصد به في الغالب النيل من إنسان في شرفه وعمله، وهو يسبب كثيرا من الأضرار والبلايا ولهذا حذر الله منه بقوله: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ [سورة الحجرات، آية ٦]، ففي هذه الآية يرشد الله المؤمنين ويحذرهم أن يأخذوا بالأخبار قبل الكشف عنها والتثبت منها ومن سيرة حاملها لئلا يصيبوا أقواما بسبب الجهل فيصبحوا بعد ذلك آسفين نادمين [١٢، ص ٢٣٣]. فمن أقبح الكذب اتهام الناس بالفاحشة، وبما لم يرتكبوه من آثام، ففيه ظلم للناس، وعدوان على أعراضهم قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْكَاذِبُونَ ﴾ [سورة النحل، آية ١٠٥].

٨- شهادة الزور

وهي من أنواع الكذب التي يترتب عليها أقبح الشرور الاجتماعية وأخطر المشاكل التي تودي بالأرواح وتؤدي إلى ضياع الحقوق ونشر الفوضى، لهذا قرن الإسلام إثمها بإثم الإشراك بالله الذي هو شر الآثام في الإسلام. لذلك يجب التباعد عنها لأنها من الكبائر قال الله تعالى: ﴿ فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثَانِ وَاجْتَنِبُوا قَوْلَ الزُّورِ ﴾ [سورة الحج، آية ٣٠]، والزور في اللغة: الكذب والباطل، وأصل مادة الكلمة يدل على معنى الميل، والكذب والباطل ميل عن الحق. ولقد وصف الله عباده المقربين بأنهم لا يشهدون الزور [٢، ص ٥٠٠]. فقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ [سورة الفرقان، آية ٧٢].

وعن أبي بكرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟ قلنا: بلى يا رسول الله، قال: الإشراك بالله وعقوق الوالدين، وكان متكئا فقال: ألا وقول الزور وشهادة الزور، فما زال يكررها حتى قلنا: ليته سكت» [٤] رواه البخاري ومسلم.

٩- الكذب على الله ورسوله

من أشنع صور الكذب، الكذب على الله وعلى الرسول، لأنه افتراء في الدين،

وتلاعب بشرائع الله لعباده، وتجرؤ عظيم على الله. قال تعالى: ﴿ **وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَىٰ عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ قَالَ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ وَمَن قَالَ سَأُنزِلُ مِثْلَ مَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ** ﴾ [سورة الأنعام، آية ٩٣]. وقال الله تعالى: ﴿ **وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَىٰ عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أُولَٰئِكَ يُعْرَضُونَ عَلَىٰ رَبِّهِمْ وَيَقُولُ الْأَشْهَادُ هَٰؤُلَاءِ الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَىٰ رَبِّهِمْ أَلَا لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ (١٨) الَّذِينَ يَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا وَهُم بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ** ﴾ [سورة هود، الآيتان ١٨، ١٩]. ونظير الكذب على الله الكذب على الرسول لأن أقوال الرسول حجّة في الدين، ومصدر من مصادر التشريع فيه، فالكذب عليه تلاعب في الدين وافتراء على الله، ولذلك جاء في الحديث المتواتر أن الرسول ﷺ قال: «من كذب عليّ متعمدا فليتبوأ مقعده من النار» رواه البخاري والإمام أحمد وابن ماجة.

١٠- الكذب لإضحاك الناس

روي عن الإمام أحمد والترمذي وأبي داود والنسائي، عن بهز بن حكيم رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «ويل لمن يحدِّث فيكذب ليضحك به القوم، ويلٌ له، ويلٌ له»، لأن الذي يفعل ذلك قد استهان أولا بأمر الكذب واستلذه، فلا يلبث مثل هذا أن يكون الكذب عادة له ويصبح من الكاذبين الذين يتكرر كذبهم ولا يصدق لهم أحد حديثا حتى لو كان صادقا، والشريعة الإسلامية حريصة دائما على الاحتياط في درء الفساد، فمن أجل ذلك كرر رسول الله صلى الله عليه وسلم كلمة الويل التي تدل على العذاب والسخط في شأن من يكذب ليضحك الناس [١١، ص٤٤٤]. وحين تدعو الحاجة إلى وضع أمثلة متخيلة غير واقعية، للعظة أو الترويح عن النفس، أو وضع طرائف ونوادر فيها تسلية أو موعظة، فالذي يظهر لي أن الشرط في جوازها أن لا تتناول أشخاصا معنيين، وأن يذكر واضعها ما يشعر بأنها موضوعة مصنوعة، أو يكون مضمونها واضح الوضع والصناعة، كالتمثيليات والقصص المصنوعة المبين فيها أنها قصص متخيّلة غير واقعية كالقصص التي يضعها واضعوها على ألسنة الحيوانات، نظير ما صنع صاحب كتاب *كليلة ودمنة* [٢، ص٤٩٦].

١١- اليمين الغموس

إن من أقبح الكذب الذي يؤكد باليمين، وهو الحلف بالله لتوثيق الكلام الكاذب، وهذه اليمين الكاذبة الفاجرة هي اليمين الغموس، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تغمس صاحبها في الإثم الكبير، ثم تغمسه في النار.

واليمين الغموس من أعظم الكبائر وقد سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن اليمين الغموس فأجاب بأنها هي اليمين الكاذبة التي يقتطع بها حالفها مال امرئ مسلم بغير حقّ. عن عبدالله بن عمرو بن العاص، أن النبي ﷺ قال: «الكبائر: الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وقتل النفس، واليمين الغموس» [٤] رواه البخاري. وفي رواية أخرى له أن أعرابيا جاء إلى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله ما الكبائر؟ قال: «الإشراك بالله» قال: ثم ماذا؟ قال: «اليمين الغموس» قلت: وما اليمين الغموس؟ قال: «الذي يقتطع مال امرئٍ مسلم» يعني: يقتطع مال امرئ مسلم بيمين هو فيها كاذب.

مضار الكذب

الكذب أصل الرذائل، به يتصدع بنيان المجتمع، ويختل سير الأمور، ويسقط صاحبه من عيون الناس فلا يصدقونه في قول، و لا يثقون به في عمل. وأكثر الناس في الحياة أصحاب حرف وصاحب الحرفة محتاج في بيعه وشرائه وعمله إلى ثقة الناس به، والكذب يهدم هذه الثقة [١٢، ص ٢٣٢]، لهذا كتب الله على الكاذبين الضلالة فقال سبحانه: ﴿إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ﴾ [سورة غافر، آية ٢٨].

والكذب رذيلة لم تترك أمرا من الأمور إلا استطالت عليه فالمعاملات والنظام والسياسة وحركة العالم في كل شيء خالطها الكذب حتى كاد يفسدها، ويخرجها عن الغرض المقصود منها. وهذا القضاء في كل أمة وبلد يعاني الآلام الكثيرة في سبيل الوصول إلى الحقائق وإقامة العدل بين الناس.

والعالم والتاجر والزارع والصانع كل أولئك أضرّ بهم الكذب حتى ساء ت حالهم وإن أكثر معاملات الناس في البيع والشراء والإجارة أفسدها الكذب. وإن المنازعات التي تثير البغضاء والشحناء في النفوس وما تجلبه من المضار سببها الكذب وخلف الوعد في المعاملات. وقد أدى هذا إلى أن تهن صلات الناس وتذهب ثقة بعضهم ببعض وتقل

معاملاتهم حتى لا يجد أحد معونة ومساعدة في نائبة تنوب، فذو الحاجة يتعسر عليه أن يقترض من المال ما يدفع به حاجته الماسة والضرورة الحافزة، لأنه أضاع ثقة الناس فيه بكذبه[١١، ص ٤٥٩]. وقيل في منثور الحكم: الكذاب لص، لأن اللص يسرق مالك، والكذاب يسرق عقلك. وقال بعض الحكماء: الخرس خير من الكذب، وصدق اللسان أول السعادة [١٣، ص ٢٥٣].

وتبدو لنا حاجة المجتمع الإنساني إلى خلق الصدق، حينما نلاحظ أن شطرا كبيرا من العلاقات الاجتماعية، والمعاملات الإنسانية تعتمد على شرف الكلمة، فإذا لم تكن الكلمة معبّرة تعبيرا صادقا عما في نفس قائلها، لم نجد وسيلة أخرى كافية نعرف فيها إدارة الناس ونعرف فيها حاجاتهم، ونعرف فيها حقيقة أخبارهم [٢، ص ٤٨٥].

ولولا الثقة بشرف الكلمة وصدقها لتفككت معظم الروابط الاجتماعية بين الناس ويكفي أن نتصور مجتمعا قائما على الكذب، لندرك مبلغ تفككه، وانعدام صور التعاون بين أفراده، فإذا لم يكن التاجر صادقا كسدت سوقه وبارت بضاعته، وإذا لم يكن الصانع صادقا لم يستخدمه صاحب رأس المال، وإذا لم يكن صاحب رأس المال صادقا لم يجد عمالا يعملون عنده، وإذا لم يكن المعلم صادقا لم يتتلمذ عليه تلميذ ولم ينقل عنه طالب، وإذا لم يكن الحاكم صادقا لم يثق به المحكومون ولم تنتظم له سلطة، وإذا لم تكن الرعية صادقة استحال على الحاكم أن يأخذ بشهادة، أو ينظر في ظلامة، أو ينصف مظلوما، أو يعاقب ظالما.

وخلاصة القول: إن الصدق إن ذهب من أمة ذهبت معه تلك الأمة، وتصدع بناؤها لذلك قرن الله الأمر بالصدق بالأمر بالتقوى قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ** ﴾ [سورة التوبة، آية ١١٩]. فقد تحيى الأمة وفيها جبناء رعاديد، ولقد تبقى الأمة وفيها بخلاء أشحاء، ولكن شمسها تنحدر إلى المغيب إذا كان فيها الكذابون المفترون. روى صفوان بن مسلم قال: قيل للنبي ﷺ: «أيكون المؤمن جبانا؟ قال: نعم. قيل: أفيكون بخيلا؟ قال نعم. قيل أفيكون كذابا؟ قال لا.»

الكذب في الديانات السماوية

لقد أتت جميع الديانات الراقية بقدر من التشريع الاجتماعي والأخلاقي، إلى جانب ما جاءت به من العقائد، وإن كانت تختلف في المقدار الذي منحته عنايتها من ناحية

التشريع الأخلاقي. ولكننا لا نجد دينا واحدا قد ترك الكذب من غير أن ينهى عنه ويبين مضاره.

١- الكذب في نظر اليهودية

لقد تضمنت التوراة كثيرا من الآيات الناهية عن الكذب، المنفرة منه. فقد جاء في الإصحاح الثالث والعشرين من سفر الخروج: «لا تقبل خبرا كاذبا» فكان في ذلك نهي عن الكذب في جملته وتفصيله، ثم جاءت الآية التالية ناهية عن صور من أقبح صور الكذب هي شهادة الزور: «ولا تضع يدك مع المنافق لتكون شاهد ظلم.»

ثم عادت التوراة تنهى عن الكذب في عمومه، وعن الكذب المتسبب عن الرشوة في خصومه فقالت: «ابتعد عن كلام الكذب، ولاتقتل البريء والبار، لأني لا أبرر المذنب. ولا تأخذ الرشوة لأن الرشوة تعمى المبصرين، وتعوّج كلام الأبرار.» وفي الوصايا العشر - الإصحاح العشرين من سفر الخروج - «لا تشهد على قريبك شهادة زور.» وهذه الوصية وإن كانت في المقام الأول من التعاليم الموسوية فإنها تنهى عن هذه الرذيلة في حدود ضيقة - هي حدود القرابة - مع أن تخصيص القرابة بالذكر في هذه الآية كان لبيان فظاعة الجريمة في حالة ذوي القربى، إذ أن شهادة الزور إفك ممقوت في أية صورة من صورها. وجاء في المزمار الرابع والثلاثين: «صن لسانك عن الشر، وشفتيك عن التكلم بالغش» [٩، ص ٣٧].

٢- الكذب في نظر المسيحية

وتقتضي تعاليم المسيحية تحريم الكذب. ولا بد أن نلاحظ أن المسيحية تستمد كل ما في التوراة من التعاليم الأخلاقية، فكل ما نقلناه عن التوراة فيما سبق يعبر كذلك عن رأي المسيحيين في الكذب. على أن الإنجيل لم يترك هذه الرذيلة من غير تنديد بها. جاء في الإصحاح السابع من إنجيل متى: «احترزوا من الأنبياء الكذبة الذين يأتونكم بثياب الحملان، ولكنهم من داخل ذئاب خاطفة، من ثمارهم تعرفونهم. هل يجتنون من الشوك عنبا، أو من الحسك تينا؟ هكذا كل شجرة طيبة تخرج ثمارا طيبة، وأما الشجرة الخبيثة فتخرج ثمارا خبيثة . . . وكل شجرة لا تثمر ثمرا جيدا تقطع وتلقى في النار، فإذن من ثمارهم تعرفونهم» [٩، ص ٣٩].

٣- الكذب في نظر الإسلام

إن الإسلام عني عناية فائقة بشرح الكذب وأضراره، والحث على الصدق والتمسك به، فقد أنزل الله على نبيه الكريم ﷺ أكثر من مائتين وثمانين آية كلها تنهى عن الكذب وتضرب لنا الأمثلة على النهاية السيئة للمكذبين والكاذبين[١٤، ص ٥٥]. وقد قرن الله تعالى الصدق بالتقوى ومخافة الله ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلاً سَدِيداً﴾ [سورة الأحزاب، آية ٧٠]. ﴿إِنَمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْكَاذِبُونَ﴾ [سورة النحل، آية ١٠٥].

فالإسلام يرى أن الصدق أساس من أسس الدين الرئيسة لا يتحقق إلا به. وعند تدبر الحديث الشريف: «أربع إذا كن فيك فلا يضرك ما فاتك من الدنيا صدق الحديث، وحفظ الأمانة، وحسن الخلق، وعفة طُعْمة.» ترى أن الصفتين الأوليين ترجعان إلى الصدق القولي والفعلي.

ولما كان الكذب عنصر إفساد كبير للمجتمعات الإنسانية، وسبب هدم لأبنيتها الحضارية وتقطيع لروابطها وصلاتها، ورذيلة من رذائل السلوك ذات الضرر البالغ، أمر الإسلام بالصدق، ونهى عن الكذب، وأعلن أن الصدق أحد الأسس الحضارية التي يقوم عليها بناء المجتمع الإسلامي، ووضع قواعد تربية هذا المجتمع على الصدق، واتخذ كل الوسائل الكفيلة بغرس هذا الخلق العظيم في نفوس أفراده جميعا صغاره وكباره، رجاله ونسائه [٢، ص ٤٨٨].

أحكام الكذب في الإسلام

قد يباح الكذب وقد يجب أحيانا والضابط فيه كما يرى الغزالي أن الكلام وسيلة إلى مقصد من المقاصد، فكل مقصود محمود يمكن التوصل إليه بالصدق والكذب جميعا فالكذب فيه حرام، وإن أمكن التوصل إليه بالكذب دون الصدق فالكذب فيه مباح إن كان تحصيل ذلك القصد مباحا، وواجب إن كان القصد واجبا. غير أنه ينبغي للمرء أن يتحرز من ذلك الكذب جهد استطاعته، لأنه إذا فتح باب الكذب على نفسه خيف أن يستطرد إلى ما يُستغنى عنه، وإلى مالا يقتصر على حد الضرورة. فيكون الكذب حراما في الأصل إلا لضرورة [٩، ص ٥٣].

ويشير ابن قيم الجوزية إلى أنواع الكفر الأكبر فيذكر بأنها خمسة أنواع هي كما يلي [١٥، ص ٣٣٧]:

١ - *كفر التكذيب*: فهو اعتقاد كذب الرسل قال الله تعالى: ﴿ **فَإِنَّهُمْ لا يُكَذِّبُونَكَ وَلَكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ** ﴾ [سورة الأنعام، آية ٣٣].

٢ - *كفر الإباء والاستكبار*: ومن هذا كفر من عرف صدق رسول الله ﷺ وأنه جاء بالحق من عند الله ولم ينقد له إباءً واستكبارا، وهو الغالب على كفر أعداء الرسل، كما حكى الله تعالى عن فرعون وقومه: ﴿ **أَنُؤْمِنُ لِبَشَرَيْنِ مِثْلِنَا وَقَوْمُهُمَا لَنَا عَابِدُونَ** ﴾ [سورة المؤمنون، آية ٤٧]. وقول الأمم لرسلهم: ﴿ **إِنْ أَنتُمْ إِلاَّ بَشَرٌ مِّثْلُنَا** ﴾ [سورة إبراهيم، آية ١٠]. وقوله: ﴿ **كَذَّبَتْ ثَمُودُ بِطَغْوَاهَا** ﴾ [سورة الشمس، آية ١١].

٣- *كفر الإعراض*: كأن يعرض بسمعه وقلبه عن الرسول، لا يصدقه ولا يكذبه، ولا يواليه ولا يعاديه ولا يصغي إلى ما جاء به. كما قال أحد الأشخاص للنبي ﷺ: «والله أقول لك كلمة، إن كنت صادقا فأنت أجل في عيني من أن أرد عليك، وإن كنت كاذبا فأنت أحقر من أن أكلمك.» وهو كفر الملحدين اليوم من المتسمين بأسماء إسلامية، المقلدين للإفرنج من اليهود والنصارى المنحلين عن كل خلق وفضيلة، زاعمين بجاهليتهم وسفههم أن هذا هو سبيل الرقي والمدنية.

٤- *كفر الشك*: فلأنه لا يجزم بصدقه ولا بكذبه، بل يشك في أمره وهذا لا يستمر شكه إلا إذا ألزم نفسه الإعراض عن النظر في آيات صدق الرسول ﷺ جملة. فلا يسمعها ولا يلتفت إليها. وأما مع التفاته إليها ونظره فيها فإنه لا يبقى معه شك.

٥- *كفر النفاق*: هو أن يظهر بلسانه إيمانا، وينطوي بقلبه على التكذيب فهذا النفاق الأكبر[١٤، ص ص ٦٤، ٦٥]

وإن الفقهاء قد نصوا على أن الكذب ينقسم إلى أقسام خمسة والأصل فيه التحريم:

القسم الأول: المحرم: وهو مالا نفع فيه شرعا. وقد تم مناقشة هذا بشيء من التفصيل أثناء الحديث عن صور الكذب.

القسم الثاني: المكروه: وهو ما كان لجبر خاطر الوالد أو خاطر الزوجة. ففي الحياة الزوجية حيث يحتاج الأمر أحيانا إلى أن تكذب الزوجة على زوجها، أو يكذب الزوج على زوجته ويخفي كل منهما عن الآخر ما من شأنه أن يوغر الصدور، أو يولد النفور أو

يثير الفتن والنزاع والشقاق بين الزوجين كما يجوز أن يزف كل منهما للآخر من معسول القول ما يزيد الحب، ويسر النفس، ويحمّل الحياة بينهما، وإن كان ما يقال كذبا، لأن هذا الرباط الخطير يستحق أن يهتم به غاية الاهتمام، وأن يبذل الجهد الكافي ليظل قويا جميلا مثمرا [١٦، ص ١٥٨].

القسم الثالث: المندوب: وهو ما كان لإرهاب أعداء الدين في الجهاد كأن يخبرهم بكثرة عدد المسلمين. لأن الحرب خدعة، ومقتضياتها تستدعي التمويه على الأعداء، وإيهامهم بأشياء قد لا تكون موجودة، واستعمال أساليب الحرب النفسية ما أمكن ولكن بصورة ذكية لبقة [١٦، ص ١٥٩].

ولكن لا يدخل في هذا الكذب عليه بتأمينه أو معاهدته ثم الغدر به، فهذا غير جائز قطعا. ومن أمثلة الكذب الجائز على العدو، ما لو وقع مسلم في أسره فسأله عن مواقع المسلمين الحربية، أو عن عدد المسلمين، أو عن أسلحتهم وعتادهم، فمن واجب المسلم والحالة هذه أن لا يعطي العدو فرصة معرفة ما يمكنه من النكاية بالمسلمين وكيدهم، بل يكتم عنه الحقيقة، ويعطيه أكاذيب تضلله وتمكن المسلمين منه، ولكن إن استطاع أن يتخلص من الموقف المحرج عن طريق التورية والمواربة في القول، دون اللجوء إلى الكذب الصريح كان خيرا له ومعلوم أن الحرب خدعة، وكما جاز القتال في الحرب - وهو في الأصل محرم - لأن الضرورة دعت إليه، جاز الكذب على العدو في حالة الحرب، وهو في أكثر أحواله أخف من القتال [٢، ص ٩٦].

القسم الرابع: الواجب: ما كان لتخليص مسلم أو ماله من هلاك. فلو أن مسلما اختفى من ظالم يريد قتله وأنت تعلم مكان هذا المسلم فإن الكذب على الظالم حينئذ بإنكار علمك بمكان المسلم واجب، ولو طالبك بحلف اليمين لكان واجبا عليك أن تحلف أنك لا تعلم مكانه، ما دمت تعلم أنه مطارد ظلما وبغير جناية يستحق عليه القتل أو السجن أو أخذ ماله، لأن دم المسلم وماله معصومان [١٦، ص ١٥٨].

القسم الخامس: المباح: ما كان للإصلاح بين الناس. ففي الصلح بين المخاصمين يستدعى أحيانا أن يحاول المصلح تبرير أعمال كل طرف وأقواله بما يحقق التقارب ويزيل أسباب الشقاق، وأحيانا ينسب إلى كل من الأقوال الحسنة في حق صاحبه ما لم يقله وينفي عنه بعض ما قاله مما يعوق الصلح ويزيد شقة الخلاف والخصام.

عن أم كلثوم بنت عقبة قالت: «لم أسمع النبي ﷺ يرخص في شيء من الكذب مما تقول الناس، إلا في الحرب والإصلاح بين الناس، وحديث الرجل امرأته وحديث المرأة زوجها» رواه مسلم وأحمد وأبو داود. وعن أسماء بنت يزيد قالت: قال رسول الله ﷺ «يا أيها الناس، ما يحملكم أن تتابعوا على الكذب كتتابع الفراش في النار، الكذب كله على ابن آدم حرام، إلا في ثلاث خصال: رجل كذب على امرأته ليرضيها، ورجل كذب في الحرب فإن الحرب خدعة، ورجل كذب بين مسلمين ليصلح بينهما» رواه الترمذي.

الكذب في رأي علماء النفس

أولا: الطفل ميال بفطرته إلى الصدق

يرى علماء النفس أن الأصل في الإنسان أن يبحث عن الحقيقة لذاتها، وأن الطفل يميل بفطرته إلى تقرير الحقيقة، ولا يعدل عن ذلك إلا لعوامل أخرى تؤثر فيه، لأن قول الحق محاكاة وتقليد، والطفل بفطرته محاك مقلد [٩، ص ٧٣]. والكذب لا يكون أصيلا في طبع الطفل بحسب فطرته وإنما يكتسبه بعد ذلك في حياته اكتسابا، بعوامل شتى منها البيئة، ومنها مؤثرات الأهواء والشهوات، ومنها الاعتياد بتكرر الخبرات، ثم تتحول العادة فتكون خلقا مكتسبا [٢، ص ٤٨٤]. عن أبي أمامة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «يطبع المؤمن على الخلال كلها إلا الخيانة والكذب» رواه الإمام أحمد. فهذا الحديث يدل على أن الأمانة في القول أو في غيره خصلة مكتسبة وليست فطرية، وهي صفة تتكون في المرء عن طريق التقليد والتمرين وغير ذلك من طرق التعلم المختلفة. ويجب أن نتذكر أيضا أن الكذب ما هو إلا عرض ظاهري، والأعراض لا تهمنا كثيرا في ذاتها، وإنما الذي يهمنا هو العوامل والدوافع النفسية والقوى التي تؤدي إلى ظهور هذا العرض [١٧، ص ٣٤٠].

ثانيا: أنواع الكذب

ليس الكذب في مظاهره العادية إلا عرضا ظاهريا، ويزول بزوال الأسباب المؤدية إليه، وهو يتخذ أشكالا مختلفة تخدم أغراضا مختلفة. ومن مظاهر الكذب وأنواعه:

١- الكذب الخيالي

ويظهر هذا النوع من الكذب عند الأطفال نتيجة لقفزات خيالية في تصوراتهم وهو بالنسبة للطفل نوع من أنواع التسلية، ويكثر في المرحلة بين ٤-٥ سنوات ويرجع إلى سعة خيال الطفل وبعده عن الواقع [١٨، ص ١٧٩]. كما يحدث للشعراء والقصاصين تماما. ومن ثم يظهر لنا أننا نظلم الأطفال الذين يغلب عليهم هذا النوع عندما نصفهم بالكذب [١٩، ص ٢٠٧]. وإذن فواجبنا أن نكشف في الأطفال لهذه القوة الخيالية وتوجيهها التوجه الحسن والاستفادة منها خاصة عندما يكون خيال الطفل من النوع القوي المبدع [٢٠، ص ١٥١].

كما أن مثل هذا النوع من الكذب ينتهي وحده مع الزمن، لذا فلا داعي للقلق من الآباء. ومن الأفضل والمفيد للطفل إذا ما شطح به الخيال في صورة أو قصة أو حادثة وهمية أن نسأله بطريقة هادئة لطيفة من حين لآخر إذا كان متأكدا من صحة ما يقول إذا نحن جعلناه يحس من نبرات صوتنا بأننا نحب هذا النوع من اللعب ونشاركه فيه مشاركة فعلية فنبادله قصة بقصة وخيالا بخيال ونشعره بأن هذه القصص مسلية ولكنها مخالفة للواقع [١٧، ص ٣٤١].

٢- الكذب الالتباسي

يقرب هذا النوع من الكذب إلى حد كبير من الكذب الخيالي، إذ يلتبس فيه على الطفل الخيال بالحقيقة، وسببه أن الطفل لا يملك التمييز عادة بين ما يراه حقيقة واقعة وما يدركه واضحا في مخيلته، فكثير ما يسمع الطفل قصة خرافية أو واقعية سرعان ما يتحدث عنها وكأنها وقعت له بالفعل [٢١، ص ١٤٦]. وكثير ما لا يتمكن الطفل من التمييز بين ما يراه في أحلامه وبين الحقيقة ويخلط بينهما، فيحكي ما يراه في الحلم على أنه رآه فعلا في الواقع. فقد قامت طفلة في الرابعة من عمرها مذعورة من نومها تبكي وتقول إن بائع الثلج المقيم في آخر الشارع ذبح خادمتها في منتصف الطريق ووصفت بشيء من التطويل كل ما رأته في الحلم وقصت كل ما ذكرته على أنه حقيقة [٢٠، ص ١٥٢]. وهذا النوع من الكذب يزول من تلقاء نفسه عندما يصل عقل الطفل إلى مستوى من النضج يمكنه من أن يدرك الفرق بين الحقيقة والخيال. ولكن لا يعني ذلك أن نتركه حتى يزول من نفسه، فشيء من الإرشاد مع مستوى عقل الطفل يفيد فائدة كبيرة من الناحيتين الانفعالية والإدراكية [١٧، ص ٣٤٢].

ويوصف النوعان السابقان من الكذب بالكذب البريء، ويزولان بعد أن يكبر الطفل ويصل إلى مستوى من النمو العقلي الذي يمكنه من التمييز بين الحقيقة والخيال [١٨، ص ١٨٠].

٣- الكذب الادّعائي أو التعويضي

في هذا النوع من الكذب يلجأ الطفل إلى المبالغة في وصف خصائص أو تجارب ليست موجودة أو متوافرة لديه ليحظى بتقدير الآخرين وإعجابهم. فيصف مثلا مبلغ غناه أو مبلغ قوته وكم تغلب على أطفال آخرين أو كم لديه من الملابس الفاخرة أو ماله من عدد كبير من الأصدقاء أو مدى صداقة والده بمصادر السلطة. وكل هذه الأمور تخالف الواقع في حقيقة الأمر لكنه يهدف من ذلك إلى تعظيم الذات وجعلها مركز الانتباه والإعجاب كتعويض عن شعور الطفل بالنقص. وتعظيم الذات عن طريق الكذب إنما هو طريقة لتغطية هذا الشعور بالنقص [٢٠، ص ١٥٢]. ويرجع هذا النوع من الكذب في بعض الأحيان إلى وجود الطفل في بيئة أعلى من مستواه في ناحية معينة، ورغبته في الوصول إلى هذا المستوى، فإذا لم يتمكن في الواقع من تحقيق ذلك بطرق واقعية حققها بطرق يخترعها من مخيلته [١٧، ص ٣٤٣]. أي أن الطفل قد يلجأ إلى هذا النوع من الكذب التعويضي عند عجزه عن الانسجام مع من حوله. وعندما تضيق به بيئته المنزلية بالنسبة لبيئة المدرسة، وعندما يخضع لكثرة من الإذلال والقمع اللذين يقعان عليه ممن حوله من الذين لا يريدون له الظهور. ولعلاج هذا الأمر يجب أن نكشف عن نواحي القوة في الطفل والتي تكون بمثابة تعويض سليم لجوانب القصور الأخرى لو تعهدناها بالرعاية حتى يتفوق فيها فترتد له ثقته بنفسه ويزول إحساسه بالنقص ومن أنواع الكذب الادعائي أن يدعي الطفل المرض أو أنه مضطهد ومظلوم أو سيئ الحظ، كل ذلك ليحصل على قسط أكبر من العطف والرعاية. ويحدث هذا عادة من الطفل الذي لم يحصل على العطف الكافي من والديه إلا إذا كان في حالة مرض. وهذا النوع من الكذب يجب أن يعالج من الصغر حتى لا يلازم صاحبه في الكبر ويغدو من فئة الفشارين الذين يكثر حديثهم عن أشياء وأعمال وصفات جليلة يكون الآخرون على ثقة من عدم وجودها.

٤- الكذب الغرضي أو الأناني

وقد يكذب الطفل لتحقيق غرض شخصي. ومن أمثلة ذلك أن يطلب الطفل شيئا ما

من والدته مدعيا أنه لأخيه الذي يصغره بينما في حقيقة الأمر يطلبه لنفسه. فقد جلس أفراد الأسرة على مائدة طعام الغداء وأمام كل منهم أطباق تحتوي على كمية الطعام اللازمة له، إلا أن هناك كمية إضافية لم توزع بعد. وقد أسرع أحد أطفال الأسرة بالتهام طعامه حتى أتى على كل ما في أطباقه وهنا اتجه إلى والدته قائلا أمي: إن كمية الطعام هذه لن تكفي أخي الصغير فقالت ولكنه لم يأت على أطباقه وقد بدأ يشبع، فقال لها أليس من الأفضل أن تضعي له بعض الطعام في طبقي هذا ليتناوله إذا انتهى من طبقه ولم يشبع؟ فرفضت الأم. ولعل الدوافع إلى الكذب الغرضي أو الأناني هو عدم توافر ثقة الطفل بالكبار المحيطين نتيجة عدم ثقته في والديه لأسباب منها كثرة عقابهما له ولوقوفهما في سبيل تحقيق رغباته وحاجاته [١٧، ص ٣٤٤].

٥- الكذب الانتقامي

كثيرا ما يكذب الأطفال انتقاما من غيرهم بأن يوجهوا إليهم اتهامات يترتب عليها عقابهم أو سوء سمعتهم أو غير ذلك خاصة عندما يشعرون نحوهم بالغيرة أو عندما لا يشعر الطفل بالمساواة في المعاملة بينه وبين الطفل الآخر. وقد تدل هذه الحالات وتلك الحوادث على عملية لا شعورية مما نسميه بالإسقاط. ويكثر هذا النوع من الكذب في بعض المجتمعات بين الفتيات في مرحلة المراهقة فتكذب الواحدة منهن متهمة فتى بمحاولة التقرب منها والتحبب إليها - ويترتب على ذلك سرورها لأن لديها حسب ما تتصوره من الجاذبية الجنسية ما يحرك الشبان نحوها - وقد تكذب الواحدة منهن لأنها ترغب في الانتقام من الفتى لعدم قيامه إزاءها بما كانت تتمناه منه. وقد يحدث ذلك من البنين. ويجب أن يكون الآباء والمعلمون في غاية الحرص إزاء هذا النوع من الاتهامات، إذ أنها تكون في كثير من الأحيان على غير أساس كاف من الحقيقة [١٧، ص ٣٤٥].

٦- الكذب الدفاعي أو الوقائي

يكذب الطفل خوفا من العقاب وقد يرجع سبب الكذب إلى المبالغة في عقاب الطفل على أخطاء بسيطة. أو قد يكذب ليحتفظ لنفسه بامتياز خاص يخاف أن يفقده إذا قال الصدق. والكذب الدفاعي من أكثر الأنواع شيوعا، فالطفل الذي يرغب في لعب الكرة مع زملائه في الشارع ويخاف من عدم موافقة والده فيكذب قائلا إنه ذاهب ليحضر كتابا من صديقه فلان أو ليذاكر مع زميله فلان. والطفل الذي لا يرغب الذهاب إلى المدرسة

فيخرج من المنزل مدعيا أنه في طريقه إلى مدرسته ثم يعود بعد وقت قليل ويقول لوالدته لم أتمكن من ركوب المواصلات أو تعطلت السيارة في الطريق أو لم تحضر سيارة المدرسة [٢٠ ، ص ١٥٤]. ومن أنواع الكذب الوقائي كذلك كذب الإخلاص فيكذب الطفل على الآخرين حماية لصديق أو زميل من عقوبة قد تقع عليه. وتلاحظ هذه الظاهرة بين المراهقين أكثر من الأطفال، فهو من مظاهر الولاء للجماعة. وهذا الولاء يقوى في دور المراهقة ويكون عند البنين أكثر من البنات.

٧- كذب التقليد

قد يكذب الطفل تقليدا لوالديه، ولمن حوله. فليس من الممكن أن يكون الطفل صادقا في منزل لم يعد الوالدان فيه يحبان بعضهما البعض. ومهما تظاهر الوالدان بأنهما على علاقة طيبة ببعضهما فلن ينخدع الطفل، سيغرق في أوهام غير حقيقية من صنعه هو. والإنسان خير بطبعه ولكن البيئة تشكله بالصورة التي هي عليها. وكثيرا ما يصيب أفراد المجتمع الأكاذيب في عقل الطفل وكثيرا ما يجد الأب صعوبة في أن يقول الصدق دائما، فهو يذكر مثلا للطفل أن الاستمناء يؤدي إلى الجنون وفي هذا القول يتجاهل الأب ما يمكن أن تؤدي إليه مثل هذه العبارة الكاذبة من تدمير للطفل. والأم تطلب من الطفل أن يصحبها للنزهة ثم يكتشف أنه أُخذ لعيادة الطبيب [٢٠ ، ص ١٥٠].

٨- الكذب العنادي

أحيانا يكذب الطفل لمجرد السرور الناشئ من تحدي السلطة، خصوصا إن كانت شديدة الرقابة والضغط قليلة الحنو. مثال ذلك الأم التي كانت تمنع طفلها أن يشرب أية سوائل قبل النوم بفترة. وكان يطلب منها أن يغسل وجهه قبل النوم وأثناءه يشرب ما يكفيه من سوائل وأمه واقفة من جانبه دون أن تتمكن من ملاحظة ذلك وكأن الولد يشعر بلذة كبيرة من استغلال غفلة أمه رغم تشددها في الرقابة عليه [١٧ ، ص ٣٤٨].

٩- الكذب المرضي أو المزمن

وهذا النوع يعود إلى دوافع كريهة معادية للآخرين كبتها الطفل في اللاشعور عنده. مثل الطفل الذي يكذب على مدرسيه لا لشيء إلا لأنه مصاب بعقدة كراهية سلطة والديه مما يجعله يعمم لا شعوريا كراهيته للسلطة المدرسية من خلال الكذب. وهذا نلاحظه في حالة الكذب الادعائي، لأن الشعور بالنقص يكون مكبوتا، ويصبح الدافع للكذب

دافعا لا شعوريا، خارجا عن إرادة الشخص وحالات الكذب المزمن معروفة في كل زمان ومكان [١٧، ص ٣٤٨].

ثالثا: أسباب الكذب

الكذب في مظاهره العادية ليس إلا عرضا ظاهريا يزول بزوال أسبابه المؤدية إليه، فالكثير من الأطفال يذكر وقائع وأمورا غير حقيقية ويكون ذلك من أحد الأسباب التالية:

١- وجود الطفل في بيئة يلجأ فيها الكبار إلى استخدام أسلوب الكذب في تعاملهم اليومي، يجعله مضطرا إلى الكذب أحيانا [١٨، ص ١٨٠]. فمثلا عندما تعرض بعض الأعمال في المعارض على أنها من أعمال التلاميذ، وتبرير ذلك بأن جزءا منها من أعمال التلاميذ، ويكون الواقع أن ما قام به التلاميذ من التفاهة بحيث لا يبرر عرضه على أنه من عملهم، والتلاميذ يشعرون عادة في قرارة أنفسهم بهذا، ويتعودون الكذب والتساهل فيه في صميم نشاطهم المدرسي، وذلك عن طريق المثال والممارسة الذاتية.

٢- سعة خيال الطفل وعدم قدرته على التمييز بين الحقيقة والخيال قبل سن الخامسة (الكذب الخيالي أو الالتباسي). إن الخيال يخلق صورا لا توافق الحقيقة، ولهذه الصور من قوة الإيحاء إلى الطفل ما للحقيقة نفسها. على أن الصور الكاذبة التي يتخيلها الأطفال قد ترجع في بعض الأحوال إلى ما قرأوه في القصص والتاريخ، أو إلى ما سمعوه من أمهاتهم ومربياتهم، كما قد ترجع إلى أحلام حلموا بها ولكن عقولهم لا تقوى على التفريق بين صور الحقيقة وصور الخيال المستمد من القصص، كما لاتقوى على التمييز بين حوادث الأحلام وحوادث اليقظة [٩، ص ٧٨].

٣- قسوة السلطة الأسرية في معاقبة الأبناء مما يدفع الطفل إلى الكذب تجنبا للعقاب الشديد (كذب دفاعي).

٤- التفرقة في المعاملة بين الأبناء، مما يثير الغيرة والكراهية بينهم ويدفع الطفل الغيور إلى إلصاق التهم كذبا بالطفل المخطئ انتقاما منه (كذب انتقامي).

٥- الشعور بالنقص (الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي)، مما يدفع الطفل إلى الكذب لتعويض هذا النقص (كذب ادعائي). إن عدم تناسب العمل الذي يكلف به الطفل مع مقدرته يجعله يضطر إلى استعمال حيل للتخلص من الظهور بمظهر العجز، وكذلك

عدم تناسب البيئة مع مستوى الطفل كوجود طفل فقير في وسط غني أو طفل غبي في وسط أذكياء [١٧ ، ص ٣٥٢].

٦- إصابة الطفل بعقد نفسية تدفعه لا شعوريا إلى الكذب (كذب العقد النفسية أو المرضي). فلقد أشار علماء الصحة النفسية إلى أن التبرير أحد بواعث الكذب، وهو يشكل إحدى حيل الدفاع التي يلجأ إليها المريض للتخفيف من مكبوتاته وعقده الداخلية. وهذا يعني أن أحد أشكال الكذب يعد فعالية لا شعورية لا يعيها المريض، أو قد يعيها - في الغالب - إلا أنه يضطر إليها لكي يهب لشخصيته شيئا من التقدير ويجنبها أي شكل من أشكال الأذى المعنوي [١٠ ، ص ١٣٢].

٧- عدم شعور الطفل بالأمن في الأسرة نتيجة تهديده بفقد السند العاطفي أو المادي الممثل في والديه بسبب سوء العلاقة المستمرة بينهما، مما يدفع الطفل إلى الكذب للحصول على الأشياء التي ترمز إلى الأمن بالنسبة له كالنقود واللعب [١٨ ، ص ١٨١].

وقد قام العالم فرياني Ferriani بدراسة عدد من الأطفال المجرمين، ليقف على أسباب اعتيادهم الكذب، فوصل إلى تسعة أسباب ذكرها في الإحصاء الآتي: ٤٧٢ كذبوا بباعث الغرائز والضعف، و٤٠١ كذبوا بباعث الدفاع عن النفس، و٣٦٠ كذبوا بباعث الغرور والرغبة في أن ينالوا من غيرهم، و٢٣١ كذبوا بباعث المحاكاة، و٣٨٧ كذبوا بباعث الأثرة، و١٩٥ كذبوا بباعث الغيرة والحسد وحب الانتقام، و٤٨٨ كذبوا بباعث الخيال، و٣٧٠ كذبوا بباعث الكسل، و٢٩ كذبوا بباعث عزة النفس.

ويتضح من هذا الإحصاء أن كذب الخيال أعلاها نسبة، وأن أكاذيب الضعف والغرائز والدفاع عن النفس تليه مباشرة، على حين أن الكذب الناشئ عن عزة النفس أقلها جميعا. وتعليل ذلك أن عقل الطفل النشيط يتخيل دائما، ويرى الأشياء كما ينبغي أن تكون في رأيه، كما أن الضعف والخوف يغريان كثيرا بالاستتار والتمويه لتجنب التعنيف والعقوبات. أما الطفل الذي يتحرك فيه الشعور بعزة النفس فيندر أن يسلك لتحقيقه سبيل الكذب [٩ ، ص ١١٧].

رابعا: علاج الكذب

لا يعدُّ الكذب عرضا مرضيا إلا إذا تكرر وأصبح عادة للطفل، وهناك أمور عامة

يمكن أن يسترشد بها الآباء والمعلمون في علاج الكذب وهي :

١- لابد أن نتأكد مما إذا كان كذب الطفل نادرا أو متكررا، وإن كان متكررا فما نوعه وما الدوافع إليه؟ والمعالجة هي الإحجام عن علاج الكذب بالضرب، أو الانتهار أو السخرية أو التشهير أو غير ذلك، وليكن شعارنا دائما استعمال اللين في غير ضعف، والحزم في غير عنف. ومعالجة الدوافع الأساسية التي دفعت إليه. ويغلب أن يكون العامل المهم في تكوينها هو بيئة الطفل، كالوالدين أو المدرسين أو أصحاب السلطة على وجه العموم [١٦، ص ١١٧].

٢- يجب أن نجنب الطفل الظروف التي تشجع على الكذب، فمثلاً إذا كان لدينا طالب نعهد فيه هذه الخصلة، فلا نجعله المصدر الوحيد للشهادة في حادثة ما لأن هذا يعطيه فرصة لترسيخ عادة الكذب، وتثبيتها بالتكرار والتمرن. وزيادة على ذلك فلا يصح أن يعطي الكاذب فرصة الإفلات بكذبه دون أن نكشفه لأن النجاح في الإفلات بالكذب له لذة خاصة تشجع على تثبيته واقترافه مرة أخرى، بل تشجع أيضا على الاسترسال في سلسلة من الأكاذيب المقصودة التي تصدر عن نفس هادئة مطمئنة.

٣- علينا أن نعمل على تهيئة الجو الذي يشبع فيه الطفل حاجاته الضرورية مثل حاجاته إلى الأمن والاطمئنان وحاجاته إلى الثقة فيمن حوله [١٩، ص ٢٠٨].

٤- علينا أن نعمل لتوفير أوجه النشاط والهوايات للأطفال مما يعطيهم فرصة التعبير عن ميولهم ومواهبهم الحقيقية. فمثلا نكثر لهم من الأسفار والرحلات ونواحي الميول الأخرى.

٥- علينا أن نشجع خيال الأطفال عن طريق قراءة القصة وغيرها من ألوان الأدب الخيالي خصوصا في طور المراهقة. ووفقا لرأي بيرت Burt فإنه لا ينصح في حالة الخياليين قبل سن المراهقة بقراءة القصص الخيالية الخرافية، وإنما بالاستزادة من الإنشاء الشفهي المبني على المشاهدات الدقيقة والتفكير المنظم [١٧، ص ٣٥٢].

٦- وإذا علمنا أن قول الصدق يتطلب مقدرتين هما صحة الإدراك، ودقة التعبير، فيجب علينا أن نشجع الطفل ليتوخى خبراته من المشاهدات والقياس وعلم التجارب وتدوين النتائج، مما يؤدي إلى الدقة في الملاحظة والدقة في التعبير أيضا.

٧- على الآباء والكبار المحيطين بالطفل أن يتصفوا بالصدق بأنواعه فلا غش، ولا

كذب، و تجسس، ولا اختلاق أعذار، وكذلك يجب احترام الصدق وتقديره، وألاّ يعطوا وعدا لأطفالهم إلا إذا كانوا قادرين على تنفيذه والوفاء به.

تحديد مشكلة الدراسة

إن الكذب آفه، إذا أصيب بها المرء فإنها تؤدي إلى هلاكه في الدنيا والآخرة. وقد نقل عن رسولنا الكريم ﷺ: «إياكم والكذب فإنه مع الفجور، وهما في النار»، «لا يؤمن بالله ولا باليوم الأخر، من حدّث فكذب»، «إن العبد ليكذب بالكذبة، فيتباعد عنه الملك ميلا أو ميلين مما جاء به.» لذا أعظم الخطايا عند الله اللسان الكذوب، وكل الخلال يطبع عليها المؤمن، إلاّ الخيانة والكذب. فقد قال نبي الله موسى عليه السلام: «رب أي عبادك خير عملا؟ قال: من لا يكذب بلسانه، ولا يفجر قلبه، ولا يزني فرجه.» وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول في خطبته: «ليس فيما دون الصدق من الحديث خير، من يكذب يفجر، ومن يفجر يهلك.» فالكذب يسقي باب كل شر كما يسقي الماء أصول الشجر، فالكذب يشين صاحبه. فقد قال لقمان عليه السلام لابنه: «إياك والكذب، فإنه شهي كلحم العصفور . . . يا بني من ساء خلقه عذب نفسه، ومن كذب ذهب جماله» [٢٢، ص ص ٢٤٢، ٢٦٤].

والكذب كآفة لا تعيب الفرد فحسب بل تعيب المجتمع كله، تنخر في عظامه فينهار انهيارا أخلاقيا كاملا. ويلجأ المرء إلى الكذب اعتقادا منه أن هذا الأسلوب يؤدي إلى المحافظة على حياته تارة وعلى بقائه الاجتماعي تارة آخرى، وفي تحقيق مصلحة مادية أو أدبية وعدم الرغبة في المصارحة، والميل إلى المبالغة لاستثارة الغير، أو لإضفاء صفات أو خصائص معينة على الوقائع، والتجمل بصفات غير حقيقية للشيء الموصوف.

لذا نرى أن شخصية الكذوب شخصية عليلة تفتقر إلى الأمان النفسي، والطمأنينة الانفعالية، وهي أقرب ما تكون إلى المرض النفسي. فالمتأمل في هذه الشخصية يجد أنها تعاني صراعات نفسية، كما أنها تجيد من استخدام الحيل الدفاعية كالتبرير والإسقاط والتكوين العكسي والإزاحة، وما شابه ذلك من حيل من أجل الهروب من المواجهة والمصارحة والمكاشفة.

وقد تبين بعد إجراء مسح للبحوث النفسية عدم وجود بحوث في المجال تناولت

الكشف عن الخصائص النفسية للكذوب، فقد تبلورت مشكلة الدراسة الراهنة في الكشف عن الفروق في الخصائص النفسية للكذوب في ضوء متغيرات الجنس ومستوى تعليم الوالدين.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما أثر متغير الجنس في الخصائص النفسية للكذوب؟

٢- ما أثر متغير مستوى تعليم الأب في الخصائص النفسية للكذوب؟

٣- ما أثر متغير مستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب؟

٤- ما أثر تفاعل متغيرات الجنس ومستوى تعليم الوالدين في الخصائص النفسية للكذوب؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الخصائص النفسية للكذوب في ضوء متغيرات الجنس ومستوى تعليم الوالدين.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالعينة المكونة من مجموعتين، إحداهما مؤلفة من مائة طالب وطالبة لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الخصائص النفسية للكذوب. والثانية: تتكون من ١٨٤ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة الملك فيصل لاختبار صحة فروض الدراسة. كما تتحدد بالمقياس الذي يقيس الخصائص النفسية للكذوب.

فروض الدراسة

يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في الخصائص النفسية للكذوب.

٢- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى تعليم الأب في الخصائص النفسية للكذوب.

٣- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

٤- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري الجنس ومستوى تعليم الأب في الخصائص النفسية للكذوب.

٥- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري الجنس ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

٦- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

٧- لا يوجد أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيرات الجنس ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب.

منهج الدراسة وإجراءاتها

تستند هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي.

أداة القياس

مقياس الخصائص النفسية للكذوب (انظر الملحق). تم بناء بنود مقياس الخصائص النفسية للكذوب وفقا لما جاء في الإطار النظري لمفهوم الكذب، ومن خلال دراسة استطلاعية على عينة مكونة من ستين طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة الملك فيصل للتعرف على الخصائص النفسية للكذوب. وقد تمت صياغة بنود المقياس، وعرضت على لجنة مكونة من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على صدق بنود المقياس. وانتهى المقياس في صورته النهائية إلى ثلاثين بندا من أصل خمسة وأربعين بندا. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال مقياس تقدير مكون من خمسة أوزان تبدأ بالموافقة بشدة (تعطى خمس درجات) وتنتهي بغير الموافقة بشدة (تعطى درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة الكبرى على ميل المستجيب للكذب، بينما تدل الدرجة الصغرى على عدم ميل المستجيب للكذب.

الصدق

تم حساب الصدق العاملي لمقياس الخصائص النفسية للكذوب وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. وقد أسفر التحليل العاملي باستخدام التدوير المائل لبنود المقياس عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وتضمنت نسبة التباين ٤٦ , ٣٩٪ من حجم التباين

الكلي. ويوضح جدول رقم ١ العوامل المستخرجة لبنود مقياس الخصائص النفسية للكذوب بعد التدوير المائل.

وقد تشبع العامل الأول (الجذر الكامن = ٣٨, ٦، نسبة التباين = ٢٧, ٢١٪، عدد البنود = ٢١ بندا، بنود المقياس التي أرقامها: ٥، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٣٥, ٢، نسبة التباين = ٨٣, ٧٪، عدد البنود = ٥ بنود) بنود المقياس التي أرقامها: ١، ٢، ٧، ١٠، ١٢. وتشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٦٣, ١، نسبة التباين = ٤٣, ٥٪، عدد البنود = ٢) بند المقياس اللذان رقماهما ٣، ٤. وأخيرا تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ٤٨, ١، نسبة التباين = ٩٢, ٤) البند رقم ٢٨. بينما لم يصل تشبع البند السادس من بنود المقياس إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وعليه، تم الاكتفاء بالعامل الأول فقط نظرا لكبر جذره الكامن (٣٨, ٦)، ونسبة تباينه (٢٧, ٢١٪)، وعدد بنوده (٢١بندا). وقد سمي هذا العامل بعد فحص بنوده: الأنانية وحب الذات.

ومن ثم انتهى عدد بنود مقياس الخصائص النفسية للكذوب بعد التحليل العاملي إلى ٢١ بندا.

الثبات

تم حساب ثبات مقياس الخصائص النفسية للكذوب المكون من ٢١ بندا باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٧٨, ٠، وهو معامل دال إحصائيا.

جدول رقم ١. العوامل المستخرجة لبنود مقياس الخصائص النفسية للكذوب بعد التدوير المائل.

البنود	العوامل				نسب النوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١		٠, ٣٣			٠, ٢٠
٢		٠, ٤٨			٠, ٥٠
٣			٠, ٣١		٠, ١٦
٤			٠, ٤٥		٠, ٤١

تابع جدول رقم ١.

البنود	العوامل				نسب
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	النوع
٥	٠,٤٠				٠,٤٠
٦					٠,١٦
٧		٠,٤٤			٠,٣٤
٨	٠,٦٣				٠,٥٣
٩	٠,٤٩				٠,٣٣
١٠		٠,٣٥			٠,٢٩
١١	٠,٥٠				٠,٤٤
١٢	٠,٤١				٠,٢٢
١٣		٠,٤٠			٠,٣٠
١٤	٠,٦٣				٠,٤٥
١٥	٠,٥٩				٠,٦٨
١٦	٠,٥٤				٠,٤٩
١٧	٠,٥٣				٠,٤٢
١٨	٠,٥٢				٠,٤١
١٩	٠,٤٦				٠,٣٦
٢٠	٠,٥٩				٠,٤٢
٢١	٠,٥٢				٠,٣٥
٢٢	٠,٥٤				٠,٣٨
٢٣	٠,٦١				٠,٤٦
٢٤	٠,٦١				٠,٥٧
٢٥	٠,٤٥				٠,٤٩
٢٦	٠,٤٠				٠,٢٨
٢٧	٠,٤٧				٠,٤٤
٢٨				٠,٤٤	٠,٥٣
٢٩	٠,٤٧				٠,٥٢
٣٠	٠,٥١				٠,٥٤
الجذر الكامن	٦,٣٨	٢,٣٥	١,٦٣	١,٤٨	
نسبة التباين	٪٢١,٢٧	٪٧,٨٣	٪٥,٤٣	٪٤,٩٣	٪٣٩,٤٦

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٨٤ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة الملك فيصل. وقد تم اختيار أفراد العينة اختيارا عشوائيا، وبلغت نسبة أفراد العينة ٥٣ , ١٨٪ من المجتمع الأصل. وفيما يلي خصائص العينة وفقا للمتغيرات الآتية:

- الجنس: تكونت العينة من ٩٨ طالبا بنسبة ٢٦ , ٥٣٪ و ٦٨ طالبة بنسبة ٧٤ , ٤٦٪.

- مستوى تعليم الأب: تكونت العينة من ٦٤ طالبا وطالبة مستوى تعليم آبائهم منخفض بنسبة ٦٧ , ٣٤٪، و٧٣ طالبا وطالبة مستوى تعليم آبائهم متوسط بنسبة ٦٧ , ٣٩٪، و ٤٧ طالبا وطالبة مستوى تعليم آبائهم مرتفع بنسبة ٥٤ , ٢٥٪.

- مستوى تعليم الأم: تكونت العينة من ٨٠ طالبا وطالبة مستوى تعليم أمهاتهم منخفض بنسبة ٤٨ , ٤٣٪، و ٦٢ طالبا وطالبة مستوى تعليم أمهاتهم متوسط بنسبة ٧٠ , ٣٣٪، و ٤٢ طالبا وطالبة مستوى تعليم أمهاتهم مرتفع بنسبة ٨٢ , ٢٢٪.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفقا للخطوات الآتية:

- تم تصميم مقياس الخصائص النفسية للكذوب وحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات.

- تم تطبيق مقياس الخصائص النفسية للكذوب على عينة قوامها ١٨٤ طالبا وطالبة من كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل لاختبار صحة فروض الدراسة.

- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج لحساب صدق مقياس الخصائص النفسية للكذوب، ومعادلة ألفا لكرونباخ لحساب ثبات المقياس، وتحليل التباين (٢ x ٣x٣) باستخدام نموذج GLM لاختبار صحة فروض الدراسة واختبار توكي Tukey لحساب الفروق بين المجموعات.

عرض النتائج

وتوضح النتائج المبينة في جدول رقم ٢ وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في الخصائص النفسية للكذوب، حيث بلغت قيمة ف (٢,٤٠) [د.ح = ١ ، ١٦٨ ، دالة إحصائيا عن مستوى ٠,٠٥]. ولاختبار الفروق بين المجموعتين، تم استخدام اختبار توكي، فأبانت النتائج أن الطالبات أكثر كذبا (م = ٨٩,١) من الطلاب (م = ٨٤,٣).

جــدول رقم ٢. نتائج تحليل GLM (٢x٣x٣) لأثر متغيرات الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم في الخصائص النفسية للكذوب، وقيمة ف، والدلالة الإحصائية.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٥٣٩,٦١	١	٥٣٩,٦١	٢,٤٠	٠,٠٥
مستوى تعليم الأب	٣٥٤,٨٤	٢	١٧٧,٤٢	٠,٧٩	غ.د
مستوى تعليم الأم	٥٤٥,٦٧	٢	٢٧٢,٨٤	١,٢١	غ.د
الجنس X مستوى تعليم الأب	٧٤٩,٣٨	٢	٣٧٤,٦٩	١,٦٦	غ.د
الجنس X مستوى تعليم الأم	٨٠٣,٦٢	٢	٤٠١,٨١	١,٧٩	غ.د
مستوى تعليم الأب X مستوى تعليم الأم	١٩٩٠,٥٥	٤	٤٩٧,٦٤	٢,٢١	غ.د
الجنسX مستوى تعليم الأب X مستوى تعليم الأم	١٦٣,٨٢	٢	٨١,٩١	٠,٣٦	غ.د
التفاعل بين المجموعات	٤٧٤٧,٤٨	١٥	٣١٦,٥٠	١,٤١	غ.د
التفاعل داخل المجموعات	٣٧٨١٥,٥١	١٦٨	٢٢٥,٠٩		
المجموع الكلي	٤٢٥٦٢,٩٩	١٨٣			

كما أشارت النتائج في جدول رقم ٢ إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى الأب [ف = ٠,٧٩ ، د.ح = ٢ ، ١٦٨ ، غير دالة إحصائيا]، ولمتغير مستوى تعليم الأم [ف = ١,٢١ ، د.ح = ٢ ، ١٦٨ ، غير دالة إحصائيا]، ولتفاعل متغيري الجنس ومستوى تعليم الأب [ف = ١,٦٦ ، د.ح = ٢ ، ١٦٨ ، غير دالة إحصائيا]، ولتفاعل متغيري

الجنس ومستوى تعليم الأم [ف = ٧٩ ,١ ، د.ح = ٢ ، ١٦٨ ، غير دالة إحصائيا]، ولتفاعل مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم [ف = ٢١ ,٢ ، د.ح = ٤ ، ١٦٨ ، غير دالة إحصائيا]، ولتفاعل متغيرات الجنس ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم (ف = ٠٣٦ ,٣٦، د.ح = ٢ ، ١٦٨ ، غير دالة إحصائيا)في الخصائص النفسية للكذوب .

مناقشة النتائج

لم تؤيد النتائج الموضحة في جدول رقم ٢ صحة اختبار الفروض الأول بينما دعمت صحة اختبار الفرض الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع .

كما أوضحت النتائج أن الإناث أكثر ميلا للكذب من الذكور، ويتفق هذا مع ما انتهت إليه بعض الدراسات [١٧ ، ص ٣٤٥]. ويرى الباحثان أن الأنثى ربما تلجأ إلى الكذب أكثر من الذكر لحماية نفسها من بعض المواقف التي تجلب عليها الحرج وبعض المخاطر، مثلما فعلت إمرأة العزيز مع يوسف عليه السلام ﴿ **قَالَتْ مَا جَزَاءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا إِلاَّ أَن يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ** ﴾ [سورة يوسف، آية ٢٥].

وللقضاء على هذا الوباء اللعين سواء بين الإناث أم الذكور لا بد لنا بادئ ذي بدء من أن نسبر أغوار طبيعة النفس البشرية المسلمة بشكل أخص والوقوف على مدى إمكانية تخطي الأمراض التي تعتريها بين فترة وأخرى، والتي قد تسبب لصاحبها الكثير من الأزمات والاضطرابات النفسية التي قد تعوق مسيرة حياته السوية وتبعده عن الصحة النفسية والتي هي مطلب كل إنسان. حيث إن سائر أمراض القلب إنما تنشأ من جانب النفس، فالمواد الفاسدة كلها تنصب، ثم تنبعث منها إلى الأعضاء، وأول ما تنال القلب وقد كان رسول الله ﷺ يقول في خطبه: «الحمد لله نستعينه ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا.» واستعاذ ﷺ من شرها عموما، ومن شر ما يتولد منها من الأعمال ومن شر ما يترتب على ذلك من المكارة والعقوبات [١٥ ، ص ٧٤]. ويقول الله عز وجل في محكم آياته: ﴿ **فَأَمَّا مَن طَغَىٰ (٣٧) وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (٣٨) فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ (٣٩) وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ (٤٠) فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ** ﴾ [سورة النازعات، الآيات ٣٧ - ٤١]. فالنفس تدعو إلى الطغيان وإيثار الحياة الدنيا، والرب يدعو عبده إلى خوفه ونهي النفس عن الهوى، والقلب بين الداعيين، يميل إلى هذا الداعي

مرة وإلى هذا مرة، وهذا موضع المحنة والابتلاء، وقد وصف سبحانه النفس في القرآن بثلاث صفات: المطمئنة، والأمَّارة بالسوء، واللوّامة، فاختلف الناس: هل النفس واحدة، وهذه أوصافها أم للعبد ثلاث أنفس؟ نفس مطمئنة، ونفس لوامة، ونفس أمارة. فالأول: قول الفقهاء والمتكلمين، وجمهور المفسرين، وقول محققي الصوفية، والثاني: قول كثير من أهل التصوف. والتحقيق: أنه لا نزاع بين الفريقين، فإنها واحد باعتبار ذاتها، وثلاث باعتبار صفاتها، فإذا اعتبرت بنفسها فهي واحد، وإن اعتبرت مع كل صفة دون الأخرى فهي متعددة. وما أظنهم يقولون إن لكل أحد ثلاث أنفس: كل نفس قائمة بذاتها، مساوية للأخرى في الحد والحقيقة، وأنه إذا قبض العبد قبضت له ثلاث أنفس، كل واحدة مستقلة بنفسها [١٥، ص ٧٦]. فالنفس إذا سكنت إلى الله، واطمأنت بذكره، وأنابت إليه، واشتاقت إليه، وأنست بقربه، وهي التي يقال لها عند الوفاة ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً﴾ [سورة الفجر، الآيتان ٢٧، ٢٨]. وحقيقة الطمأنينة: السكون والاستقرار، فهي التي سكنت إلى ربها، ولم تسكن إلى سواه، فقد اطمأنت إلى محبته وعبوديته وذكره، واطمأنت إلى أمره ونهيه وخبره، واطمأنت إلى لقائه ووعده. وإذا كانت بضد ذلك فهي أمارة بالسوء تأمر صاحبها بما تهواه: من شهوات الغي، وأتباع الباطل، فهي مأوى كل سوء، وإن أطاعها قادته إلى كل قبيح وكل مكروه. وقد أخبر سبحانه أنها أمارة بالسوء ولم يقل «آمرة» لكثرة ذلك منها، وأنه عادتها ودأبها إلا إذا رحمها الله وجعلها زاكية تأمر صاحبها بالخير فذلك من رحمة الله، لا منها. فإنها بذاتها أمارة بالسوء، لأنها خلقت بالأصل جاهلة ظالمة، إلا من رحمه الله، والعدل والعلم طارئ عليها بإلهام ربها وفاطرها لها ذلك، فإذا لم يلهمها رشدها بقيت على ظلمها وجهلها. فلم تكن أمارة إلا بموجب الجهل والظلم، فلولا فضل الله ورحمته على المؤمنين ما زكت منهم نفس واحدة، وبهذا يُعلم أن ضرورة العبد إلى ربه فوق كل ضرورة، ولا تشبهها ضرورة تقاس بها، فإنه إن أمسك عنه رحمته وتوفيقه وهدايته طرفة عين خسر وهلك [١٥، ص ٧٧].

وأما النفس اللوامة فاختلف في اشتقاق هذه اللفظة، هل هي من التلوم، وهو التلون والتردد، أو هي من اللوم؟ وعبارات السلف تدور على هذين المعنيين، قال سعيد بن جبير قلت لابن عباس: ما اللوامة؟ قال: هي النفس اللؤوم. وقال مجاهد: هي التي تُندَّم

على ما فات وتلوم عليه. وقال الحسن: إن المؤمن والله ما تراه إلا يلوم نفسه على كل حالاته، يستقرها في كل ما يفعل فيندم ويلوم نفسه، وإن الفاجر ليمضي قدما لا يعاتب نفسه؛ وأما من جعلها من التلوم فلكثرة ترددها وتلومها، وأنها لا تستقر على حال واحد. الأول أظهر فإن هذا المعني لو أريد لقيل: المتلومة كما يقال: المتلونة والمترددة لكن هو من لوازم القول الأول، فإنها لتلومها وعدم ثباتها تفعل الشيء ثم تلم عليه. فالتلون من لوازم اللوم. والنفس قد تكون تارة أمّارة، وتارة لوامة، وتارة مطمئنة، بل في اليوم الواحد والساعة الواحدة يحصل منها هذا وهذا. والحكم للغالب عليها من أحوالها، فكونها مطمئنة وصف ومدح لها. وكونها أمّارة بالسوء وصف ذم لها. وكونها لوامة ينقسم إلى المدح والذم، بحسب ما تلوم عليه [١٥، ص ٧٨].

وبعد هذا الاستعراض العام لطبيعة النفس البشرية وصفاتها والتي وصفها أيضا أحد علماء النفس الغربيين وليم جيمس بقوله: إنها عبارة عن المجموع الكلي للأشياء التي يمكن أن يطلق عليها الفرد بأنها تخصه [١٩، ص ٦٩].

وأول أصل من أصول العلاج هو محاسبة النفس بشكل دائم كما قال الرسول ﷺ: «الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز من اتبع نفسه هواها وتمنى على الله» رواه الإمام أحمد وغيره. ودان نفسه: أي حاسبها. وذكر الإمام أحمد عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: «حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوا أنفسكم قبل أن توزنوا، فإنه أهون عليكم في الحساب غدا أن تحاسبوا أنفسكم اليوم، وتزينوا للعرض الأكبر يومئذ تعرضون لا تخفى منك خافية.» وقال الحسن: «إن العبد لا يزال بخير ما كان له واعظ من نفسه، وكان المحاسبة من همته.» وقال ميمون بن مهران: «لا يكون العبد تقيا حتى يكون لنفسه أشد محاسبة من الشريك لشريكه لهذا قيل: النفس كالشريك الخوان، إن لم تحاسبه ذهب بمالك.» وكان الأحنف بن قيس يجيء إلى المصباح، فيضع إصبعه فيه، ثم يقول حسّ يا حنيف...!! ما حملك على ما صنعت يوم كذا..؟؟ [١٥، ص ٧٩].

وقال بعض الحكماء: من استولت عليه النفس صار أسيرا في حب شهواتها محصورا في سجن هفواتها، ومنعت قلبه من الفوائد، من سقى أرض الجوارح بالشهوات فقد غرس في قلبه شجرة الندامة. إن الله تعالى خلق الخلق على ثلاثة ضروب، خلق الملائكة

وركّب بهم العقل ولم يركب فيهم الشهوة، وخلق البهائم وركب فيها الشهوة، ولم يركب فيها العقل، وخلق ابن آدم وركب فيه العقل والشهوة. فمن غلبت شهوته عقله فالبهائم خير منه، ومن غلب عقله شهوته، فهو خير من الملائكة [٢٣، ص ٣١].

وهدف محاسبة النفس تربية النفس على أن تكون نفس الإنسان مطيعة له، لأنها إذا أطاعته ملكها، وإذا عصته ملكته ولم يملكها، ومن لم يملك نفسه، فهو بأن لا يملك غيرها أحرى، ومن عصته نفسه كان معصيته غيرها أولى، وتربية النفس تأتي عن طريق النصح والانقياد. أما النصح فهو بالنظر إلى حقائق الأمور، فيرى الإنسان الرشد رشدا ويستحسنه، ويرى الغي غيا ويستقبحه، فهو أن تسرع إلى الرشد إذا أمرها، وتنتهي عن الغي إذا زجرها هكذا يكون من قبول النفس إذا كفيت منازعة الشهوات [٢٤، ص ٣٥٩].

ونستخلص من هذا أن المرء المسلم إذا لم يحاسب نفسه على كذبه وعدم التزامه بالصدق، سواء كان في القول أو العمل فإنه على شفا هاوية.. !! وعلى خطر كبير فالكذب رذيلة محضة تنبئ عن تغلغل الفساد في نفس صاحبها وعن سلوك ينشئ الشر إنشاء، ويندفع إلى الإثم من غير ضرورة مزعجة، أو طبيعة قاهرة [٢٥، ص ٣٥].

وأيضا من واجب كل مسلم تقديم النصح المغلف بالورود والزهور التي تعبق ابتسامةً وحبا وإخلاصا لأخيه المسلم الآخر، وعدم تركه ينغمس في مرض الكذب وألوانه [٢٦، ص ٦٠]. ويحبذ أن يتصف الناصح بصفات حتى يتسنى للمنصوح الأخذ بها وتطبيقها [٢٧، ص ٧٩]. وأيضا ينبغي على الناصح وخاصة إذا كان في الوسط الاجتماعي فالناس في المجتمع البشري متفاوتون، و قدراتهم العقلية ومدى فهمهم واستيعابهم للأمور متفاوتة، فعليه أن يخاطبهم على قدر عقولهم، لقد استشهد ابن قيم الجوزية بأثر لعلي رضي الله عنه: «حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكَذب الله ورسوله.. ؟؟» كما استشهد أيضا بأثر لابن مسعود رضي الله عنه فقال: «ما أنت بمحدّث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة» [١٨، ص ٤٥٣].

ويأمل الباحثان إجراء مزيد من البحوث للكشف عن الديناميات النفسية للشخص الكذوب، ودراسة الأسباب التي تؤدي بالفرد إلى الكذب.

المراجع

[١] الأفريقي، ابن منظور. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.
[٢] الميداني، عبدالرحمن حسن حبنكة. *الأخلاق الإسلامية وأساسها*. ط٣. بيروت: دار القلم، ١٩٩٢م.
[٣] الإمام النووي. *الأذكار*. بيروت: مكتبة القدس لنشر التراث الإسلامي، د.ت.
[٤] البخاري ومسلم. *اللؤلؤ المرجان فيما اتفق عليه الشيخان*. بيروت: دار إحياء الترث العربي، د.ت.
[٥] الإمام العسقلاني، ابن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.
[٦] الإمام البغوي. *شرح السنة*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.
[٧] الإمام النووي. *صحيح مسلم بشرح النووي*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.
[٨] الهاشمي، محمد علي. *شخصية المسلم كما يصوغها الإسلام في الكتاب والسنة*. بيروت: دار القرآن الكريم، ١٩٨٣م.
[٩] علام، محمد مهدي. *فلسفة الكذب*. القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي، ١٩٨٧م.
[١٠] البستاني، محمود. *دراسات في علم النفس الإسلامي*. بيروت: دار البلاغة، ١٩٨٨م.
[١١] جاد المولى، محمد أحمد. *الخلق الكامل*. القاهرة: المطبعة العثمانية المصرية، ١٩٣٦م.
[١٢] طبارة، عفيف عبدالفتاح. *روح الدين الإسلامي*. ط ٢٧. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨م.
[١٣] السقا، مصطفى. *أدب الدنيا والدين*. ط٤. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.
[١٤] المشوخي، إبراهيم. *آفات اللسان*. ط٣. الأردن: مكتبة المنار، ١٩٨٥م.
[١٥] الإمام ابن قيم الجوزية. *رسالة في أمراض القلوب*. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٣م.
[١٦] أيوب، حسن. *السلوك الاجتماعي في الإسلام*. ط٣. الكويت: دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، ١٩٨٣م.
[١٧] القوصي، عبدالعزيز. *أسس الصحة النفسية*. ط٩. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١م.
[١٨] عريفج، سامي. *علم النفس التطوري*. ط٢. عمان: دار مجدلاوي، ١٩٨٧م.
[١٩] عرقسوسي، محمد خير، ومحمد مصطفى زيدان، ويوسف القاضي. *التعلم نفسيا وتربويا*. ط٢. الرياض: دار اللواء، ١٩٨٣م.
[٢٠] منصور، محمد جميل. *قراءات في مشكلات الطفولة*. ط٢. جدة: الكتاب الجامعي، ١٩٨٤م.
[٢١] الأنسي، عبدالله علي، وصالح سالم باقارش. *مشكلات وقضايا تربوية معاصرة*. مكة المكرمة: دار الثقافة للطباعة، ١٩٩٢م.
[٢٢] ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبدالله. *الصمت وحفظ اللسان*. تحقيق وتعليق أحمد عاشور. الدمام: دار القافلة، ١٩٨٦م.

[٢٣] حجة الإسلام الغزالي، أبو حامد. *مكاشفة القلوب المقرب إلى حضرة علام الغيوب*. خرج آياته وراجعه وصححه بهيج غزاوي. بيروت: دار إحياء العلوم، ١٩٨٣م.
[٢٤] مصطفى، علي خليل. *قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب أدب الدنيا والدين*. القاهرة: دار الوفاء، ١٩٩٠م.
[٢٥] الغزالي، محمد. *خلق المسلم*. ط٨. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٧٤م.
[٢٦] البلالي، عبدالحميد. *البيان في مداخل الشيطان*. ط٦. بيروت: مؤسسة الرياض، ١٩٨٦م.
[٢٧] الإمام الشافعي، محمد ابن أدريس. *ديوان الشافعي*. تحقيق وشرح يوسف الشيخ محمد البقاعي. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٦م.
[٢٨] الحجاجي، حسن علي. *الفكر التربوي عند أبن القيم*. الرياض: دار الهدى، ١٩٨٨م.

Differences in the Psychological Traits of the Liar as Related to the Variables of Sex and the Parents' Level of Education

Rashad A. Mousa and Ibrahim S. Al-Sabaty

Psychology Dept., College of Education,
King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

Abstract. The study attempted to find out the differences in the psychological traits of the liar as related to the variables of sex and the parents' level of education. The hypotheses are:

1. There is no significant effect of the sex variable on the psychological traits of the liar.
2. There is no significant effect of the father's level of education on the psychological traits of the liar.
3. There is no significant effect of the mother's level of education on the psycholoical traits of thge liar.
4. There is no significant effect of the interaction of the variables of sex and the father's level of education on the psychological traits of the liar.
5. There is no significant effect of the interaction of the variables of sex and the mother's level of education on the psychological traits of the liar.
6. There is no significant effect of the interaction of the father's and mother's levels of education on the psychological traits of the liar.
7. There is no significant effect of the interaction of the variables of sex and the father's and mother's levels of education on the psychological traits of the liar.

The study resulted in the rejection of hypothesis 1, and the confirmation of hypotheses 2,3,4,5,6 and 7. The results were interpreted in terms of the theoretical framework of the concept of lying.

Recommendations have been proposed, and further research has been suggested.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٠٧-٣٣٥ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن

وجيهة ثابت العاني

أستاذ مساعد، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية والفنون،
جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك من خلال التعرف على أسباب ارتياد طلبة الجامعة لمركز الإنترنت، وطبيعة الخدمات التي يقدمها. بلغت عينة الدراسة ١١٢ طالبا وطالبة، يشكلون نسبة ٢٨٪ من مجتمع الدراسة. تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأول: معلومات عامة، والثاني: يتكون من ٢٤ فقرة تعبر عن أسباب ارتياد الطلبة لمركز الإنترنت؛ أما القسم الثالث فيحتوي على ٢١ فقرة، تعبّر عن طبيعة الخدمات التي يقدمها مركز الإنترنت للطلبة مما تعزز البحث العلمي لديهم.

لتحليل نتائج الدراسة، تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين ANOVA.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ١١ سببا نال تأييدا بنسبة ٥٠٪ فما فوق، منها السرعة الفائقة في تبادل المعلومات مع الآخرين e-mail، والبحث عن المستجدات العلمية ذات العلاقة بتخصص الطالب، واستثمار وقت الفراغ في تعلّم نافع، ولغرض الاتصال والتعارف مع الآخرين في العالم، لأن استخدام الإنترنت أقل كلفة. أما عن دور الإنترنت في تقديم الخدمات التي تساعد الطالب في إنجاز مهامه البحثية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة نحو الخدمات المعلوماتية التي يقدمها مركز الإنترنت للطلبة في إجراء بحوثهم باختلاف الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والدرجة الأكاديمية التي يسعى الطالب للحصول عليها، والمعدل التراكمي والسنة الدراسية. وبناءً على نتائج الدراسة، نوصي بأن يوفر مركز الإنترنت في الجامعة مرشدا فنيا أكاديميا لمساعدة وإرشاد فئات المستفيدين من الطلبة ولسد حاجاتهم المعلوماتية.

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمـــة

تنطلق ثورة المعلومات من الاستثمار الأمثل لموجودات الكون، فهي تعبر عن اتصال عالم الأفكار بعالم الأشياء مؤكدة عالمية المعرفة، فالإنسان صاحب الفكر وصانعه، بما منحه الله سبحانه وتعالى من قدرات واستعدادات، جعلته قادرا على معرفة خصائص الأشياء وصفاتها، كما تعتبر المعلومات من الموارد الأساسية غير قابلة للنضوب، كما أنها من أهم المقومات المميزة للإنسان منذ بداية وجوده على هذه الأرض.

بحث الإنسان عبر الأزمان عن الأداة التي عن طريقها يمكنه أن يستخدم رصيده الفكري الاستخدام الأمثل بما يملأ فراغه بأفكار ومعلومات متجددة، مستخدما أساليب وطرقا متنوعة من البحث والاستقصاء، لما يحقق أهدافه وغاياته الوجودية. من هنا انطلقت الثورة المعلوماتية لتعبّر عن الاستثمار الأمثل للمعرفة والفكر عن طريق بذل الجهود البشرية للوصول إليها والاستفادة منها. فالباحث عن المعلومات يبذل جهدا كبيرا لتحقيق غاياته المتعددة والمتمثلة في تكوين الفكر، وتنمية الذات واكتساب المهارات، كل ذلك لا يتم إلا من خلال البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة كالمكتبات، ومراكز المعلومات، ومراكز الاتصالات عبر شبكات الاتصال العالمية كالإنترنت [١، ص٣٠].

وبنظرة سريعة حول الزيادة في عدد المستفيدين من الإنترنت، نجد أن هناك أربعة مستفيدين في عام ١٩٦٩م، ارتفع العدد إلى ٢٠٠ مستفيد عام ١٩٨٣م، ووصل العدد إلى ١٠-١٢ مليونا من الحواسيب المتصلة في عام ١٩٩٦م، ومن المتوقع أن عدد المستفيدين سيزيد ليصل إلى ١٥٠ مليون مستفيد في حلول عام ٢٠٠٠م [٢].

أهمية الدراسة والحاجة إليها

انطلاقا من المستجدات العلمية والتكنولوجية في مجال الاتصال، ازدادت شعبية الإنترنت، وعمم استخدامها على المراكز البحثية والأكاديمية المختلفة ومنها الجامعات. تسعى الجامعات اليوم لأن تكون مركز إشعاع فكري وعلمي داخل المجتمع وخارجه في القرية الكونية، بما لديها من الإمكانات والقدرات التي تساهم في تنمية المعرفة وإغنائها. يعد البحث العلمي أحد المهام الأساسية الثلاثة (التعليم، والبحث العلمي وخدمة المجتمع)، التي يستند إليها التعليم الجامعي. ويلعب البحث العلمي دورا كبيرا في تنمية المعرفة وإنمائها

وتطويرها داخل الجامعة وخارجها [٣، ص ص ٢٨-٢٩؛ ٤، ص٢٣]. وتسعى الجامعات اليوم إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلابها وأساتذتها نحو الاهتمام بالنشاطات البحثية ذات العلاقة بالحركة التنموية داخل المجتمع. فالجامعة ينبغي لها في عصر ثورة المعلومات أن تأخذ شكل مركز للبحث العلمي، تستهدف إعداد اختصاصيين وباحثين تستلزمهم خطة اقتصادية واجتماعية، تسعى إلى تسريع التنمية وتكثيف الإنتاج العلمي والبحثي في سوق تتنافس فيه النتاجات العلمية [٥، ص ص ١٨٨-١٩٢؛ ٦].

تهتم الجامعات بإعداد الإنسان الذي هو رأس مال لأي جهد حضاري من خلال توفير المناخ العلمي والبحثي، وما يتطلب ذلك من مستلزمات وأدوات ومراكز بحثية ومكتبات جامعية ومتخصصة، كما أن فتح أروقة مراكز الإنترنت يعد مصدرا آخر يضاف إلى مصادر المعلومات الأخرى، كل ذلك يهدف إلى تزويد الباحثين من الأساتذة والطلبة بالمعلومات المتجددة في عالم سريع التغير والتبدل. فالإنترنت تتيح لآلاف من الباحثين والدارسين الاتصال بالمختزنات الفكرية والاستفادة منها في وقت واحد وعلى بعد مئات الآلاف من الأميال، علما أنه من المتوقع أن يتجاوز عدد مستخدمي الشبكة على مستوى العالم الـ ٤٠٠ مليون في مطلع القرن القادم [٧؛ ٨].

وتقع على الطالب الجامعي - اليوم- مسؤولية كبيرة في إعداد نفسه، والاستفادة من الفرص والإمكانيات المعرفية التي توفرها الجامعة، ليكون أكثر تهيئة واستعدادا علميا وأكاديميا في حقل تخصصه. لذا تتجه طرق التدريس الحديثة إلى الاستخدام الأمثل للأساليب التدريسية التي تسمح بتنمية المواهب والقدرات الذاتية للطلبة بعيدا عن الحفظ والتلقين [٩، ص ص ٧٤-٧٩]. ولكي ينهض الطالب الجامعي بمستواه العلمي والأكاديمي لابد أن يبذل الجهد، ويعمل جادًا في البحث واستقصاء المعرفة من خلال مراكز الإنترنت التي استحدثتها الجامعات؛ إيمانا منها أن المعلومات التي يحتاج إليها الطالب في عصر ثورة المعلومات تتزايد، ولا يمكن الاعتماد كليا على المعلومات التي يتلقاها الطالب بالطرق التقليدية في القاعات الدراسية. فالتعليم الجامعي أصبح اليوم بين أوعية ورصيد المعلومات يسعى لتحقيق الاستثمار الأمثل للوقت والجهد والطاقة للطلبة الباحثين عن المعلومات عن طريق كسب المعارف عن بعد [٥، ص١٨٦؛ ١٠].

يعتمد تطور التعليم الجامعي ونموه على توافر المعرفة والمعلومة بشموليتها وديمومتها وتكاملها، إضافة إلى توافر مهارات توظيفها واستخدامها على النحو الأمثل. وفي الوقت

الذي أصبح للإنترنت حضور واقعي في الجامعات، لابد للطالب الجامعي من التعود على ارتياد مركز الإنترنت والاستفادة من مختزناته الفكرية في أنشطته العلمية والبحثية والتعليمية عن طريق الخدمات التي يقدمها كخدمة البريد الإلكتروني e-mail ، وبرنامج تبادل الملفات، وبرنامج الاتصال، والصفحات الإلكترونية وغيرها من الأدوات والتقنيات التي تساعد الطالب في إثراء معلوماته [١١]. وقد بينت نتائج بعض الدراسات أن الوقت المقدر الذي يجلس به الطالب الجامعي أمام الإنترنت يقدر بـ ٢٥٪ من وقته، مما يساعده في إثراء وتنمية معارفه وقدراته ومهاراته البحثية، علما أن الإنترنت يوفر كما ونوعا من المعلومات قد تفيض عن حاجة الباحثين أحيانا [١، ص٢٥٩؛ ١٢].

يعتبر الإنترنت أحد أساليب التربية الحديثة، ومطلبا هاما في مجال البحث العلمي، فهو أحد مصادر المعرفة التي تساعد الطلبة على زيادة رصيدهم المعرفي من خلال رحلاتهم البحثية عبر الإنترنت، وقد بين ذلك باتنر ودي مول and De-Moll Buettner في بحثهما «الرحلة إلى المجهول» [١٣]. كما أن خدمة الإنترنت تحفز الطالب على إجراء البحوث والدراسات المتطورة والمتجددة من خلال اشتراكه بالندوات والمؤتمرات العلمية العالمية الحديثة التي تعقد عبر الإنترنت [١٤، ص ص٣١-٣٢؛ ١٥، ص١٢].

إن اهتمام الجامعات في فتح مراكز للإنترنت داخل الحرم الجامعي إنما تهدف إلى إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم نحو إجراء البحوث العلمية خاصة في الوقت الذي لم يعد الكتاب وحده مصدرا كافيا للمعلومات [٩]. إن ضخامة الإنتاج الفكري الذي تقدمه شبكة الإنترنت من بحوث ودراسات ومستجدات بحثية سعيا إلى تلبية حاجات المستفيدين من طلبة الجامعات، لابد وأن له انعكاسا إيجابيا على مستوى التعليم الجامعي ومخرجاته. وإن تزويد الطلبة بأكبر عدد ممكن من المراجع العلمية والنتاجات الفكرية سيتجسد من خلالها فكرة التواصل العلمي بين الباحثين في العالم، علما أن العديد من كبريات المكتبات العالمية انضمت هي أيضا إلى هذه الشبكة لخدمة الباحثين في العالم [١٦؛ ١٧].

إن الدعوة العالمية عبر الإنترنت أصبحت اليوم واقعية وملموسة ما دمنا نريد أن نجعل من مجتمعنا مجتمعا منتجا للمعلومات بدلا من أن يكون متلقيا لها، كما أن الحوار العلمي والبحثي والثقافي العالمي مفتوح على مصراعيه بعيدا عن القيود مباشرة في ظل الانفتاح الفكري الذي يشهده عالم اليوم، فالمجتمع في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين سيكون هو المجتمع التي تستأثر فيه خدمات المعلومات بأكبر نصيب من الوقت والطاقة

والقوى البشرية [١٨، ص ص ٢٨-٢٩]. كما أن التلاحم بين العلم والتطبيق هو أحد الملامح الرئيسية للمجتمعات المعاصرة، فهو يعبر عن الترابط العضوي بين مختلف مكوناتها، وما يترتب على هذا الوعي من خلال فهم التأثير والتأثر الذي يرتبط به المجتمع مع غيره، حيث نلتمس هذه الحقيقة وبوضوح مما نشهده اليوم من تعاظم حجم الدراسات المتآخذة interdisciplinaries التي تعتمد رغم أحادية موضوعاتها على متخصصين في أفرع عديدة من العالم، من هنا نتوقع مدى مساهمة مراكز الإنترنت في دعم مثل هذه الدراسات التي تتضافر فيها جهود عدد كبير من الباحثين المتخصصين للوقوف على المشكلات البحثية، ومدى تأثيرها العلمي والاقتصادي والثقافي والسياسي [١٩، ص١٧٣].

إن التعليم التقليدي اليوم لم يعد يفي بحاجات المجتمع المعاصرة، فالرصيد المعرفي المستمر والمنتظم الذي تقدمه شبكة الإنترنت للباحثين سيساهم مع ما تسعى المجتمعات إليه وهو تنمية ثروتها البشرية في الوقت الذي ينظر إلى التعليم الجامعي من منظور استثماري موجه نحو تنمية المجتمع المحلي. فإعداد الإنسان القادر على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وتطويرها، يستلزم توجيه البحوث نحو التنمية والاستثمار الأمثل لرأس المال البشري الذي سيكون من أكبر التحديات التي تواجه المجتمعات في القرن الحادي والعشرين [٣، ص ص ١٤٢-١٤٥].

نبذة مختصرة عن نشأة مركز الإنترنت في جامعة اليرموك

افتتح مركز الإنترنت في جامعة اليرموك في نهاية عام ١٩٩٦م لتنشيط حركة البحث العلمي في الجامعة. يستقبل المركز طلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعة خلال ساعات الدوام الرسمي، علماً أنه على المستفيد من الخدمات أن يدفع اشتراكا رمزيا، وقد بلغ عدد المشتركين عند إجراء هذه الدراسة ٤٠٠ مشترك.

الدراسات السابقة

من خلال استعراض للدراسات السابقة التي أجريت حول شبكة الإنترنت نجد أنها تناولتها من حيث كونها شبكة معلومات تزود مستخدميها بالنشرات والمعلومات على اختلاف أنواعها، وفي كافة التخصصات، ومن تلك الدراسات التي تناولت شبكة الإنترنت كأسلوب متطور في تبادل المعلومات هي دراسة أيدروج [٢٠] التي أشار فيها إلى الانفجار

الفكري وتكنولوجيا المعلومات، ومدى تأثير ذلك إيجابياً على الوضع التقليدي للمكتبات لاستعمالها أنماطا وأساليب متطورة في تبادل المعلومات. حيث تناول الباحث «نموذجا» لتبادل المعلومات، وهي الشبكة المغاربية للمعلومات باعتبارها نظام معرفي إقليمي وعربي، بإمكانه المساهمة في التوازن التكنولوجي وعلى المستوى الدولي من خلال الأدوار التي يقوم بها في الإعلام العلمي والتقني على مستويات التطور والتنمية واتخاذ القرارات والتخطيط.

وقد أجرى كليب [١٦] دراسة حول الإنترنت مستعرضا نبذة تاريخية عن تطور نشأتها ودورها التنموي في المكتبات، موضحا أهمية شبكة الإنترنت ومدى مساهمتها في الإجراءات الفنية والعلمية التي تقوم بها المكتبات ومنتجو المعلومات، ومدى انعكاس ذلك على الباحثين والطلبة في الجامعة في إجراء دراساتهم وبحوثهم. كما بين أيضا أهمية اتخاذ موقع على الشبكة وتطويره كأداة تسويقية للمعلومات.

وتناولت دراسة الشيخ [١٢] الإنترنت والمكتبة المدرسية ووضحت الدراسة أهمية استخدام شبكة المعلومات (الإنترنت) للحصول على المعلومات في شتى ميادين المعرفة، ودور المكتبة في الإفادة من المعلومات من أجل دعم المنهاج الدراسي، وتعزيز العملية التربوية والتعليمية للطلبة في كافة المراحل التعليمية. كما عرضت بعضا من الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن استخدام الإنترنت.

أما دراسة الزبيدي [٢١] حول شبكة الإنترنت واستخداماتها في المكتبات ومراكز المعلومات باعتبارها تشكل تحديا معلوماتيا وتقنيا للمجتمعات المعاصرة. فقد استعرض الباحث فيها تاريخ نشوء هذه الشبكة، واستخداماتها الأكاديمية من قبل المكتبات، ومراكز المعلومات، والجامعات، مؤكداً أهمية الرسائل الإلكترونية في تبادل المعلومات بين العلماء والباحثين في المؤسسات العلمية في العالم.

وهناك دراسات سابقة تمحورت حول استخدامات الإنترنت في التربية والتعليم منها دراسة ميجر Meagher والتي تناولت دور المؤسسة الوطنية المكسيكية في ربط المدارس بشبكة الإنترنت؛ من أجل تبادل المعرفة العلمية والثقافية بين الطلبة، ومدى مساهمة الشبكة في برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية للطلبة من خلال الاتصال بآخرين يتحدثون هذه اللغة حيث ساهم هذا البرنامج في تجاوز الطلبة للصعوبات اللغوية، وسرعة اكتساب المهارات اللغوية من خلال تبادل الحوارات والمناقشات عبر شبكة الإنترنت [٢٢].

أما دراسة راكس Rakes حول استخدام الإنترنت كأداة لتزويد قاعدة المعلومات في البيئة التعلمية . فقد بينت حاجة الطلبة في عالم اليوم السريع والمتغير وعصر المعلوماتية إلى معلومات حديثة في مواجهة المتطلبات الدراسية المتنوعة، والتي تساعدهم في حل مشكلاتهم. صمم الباحث خطة دراسية بين فيها استخدام الإنترنت كمصدر للمعلومات في القاعة الدراسية موضحا كيفية التواصل المعرفي بين مستخدمي الشبكة لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة life long learning عن طريق بناء قاعدة للمعلومات resources-based learning strategies [٢٣] .

وفي الدراسة الاستطلاعية حول استخدام الإنترنت التي قام بها كل من ستار وملهيم Starr and Milheim تضمنت جانبين: الأول: يتعلق بمعلومات عامة حول مستخدمي الانترنت؛ أما الثاني فقد تناول اثني عشر استعمالا للإنترنت منها: البحوث الشخصية، للعمل المشترك مع باحثين آخرين، كمصدر للدراسات البحثية التي يحتاجها الطلبة، وفي إغناء وإثراء المحاضرات الصفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩ ,٩٦٪ من المستفيدين أكدوا على إيجابية استخدام شبكة الإنترنت في التدريس والبحث العلمي [٢٤].

وجاءت دراسة شرم ولامب Schrum and Lamp التي هدفت إلى التعرف على كفاية وفاعلية استخدام شبكة الإنترنت في التعليم وهل تختلف باختلاف الجنس، مستعرضين أساليب التعلم باستخدام مجموعة الحاسوب group ware، وأسلوب الخط المباشر on-line وقد خرجت الدراسة بمجموعة من المقترحات، منها ضرورة استخدام الإنترنت كأداة رئيسية في التعليم التعاوني collaborative learning، والتعليم عن بعد distance education [٢٥] .

وفي دراسة تاش Thach التي تناولت استخدام البريد الإلكتروني في إجراء البحوث الميدانية الذي يساعد على السرعة في جمع المعلومات ويتم ذلك بإرسال الاستبانات عبر الشبكة، وطلب تعبئتها مباشرة على شاشة الإنترنت. كما بين محاسن ومساوىء استخدام البريد الإلكتروني في الدراسات الاستطلاعية الميدانية. وأوضحت الدراسة أن أكثر المستفيدين من الخدمات التي يقدمها الإنترنت، هم ممن يعملون في منظمات اجتماعية ومتعلمين ومن سكنة المدن، ولديهم الخبرة في كيفية التعامل مع الكمبيوتر[٢٦].

يتضح من عرض الدراسات السابقة الدور الذي تلعبه شبكة الإنترنت كأداة تبادلية وتسويقية للمعلومات في شتى مجالات المعرفة، من خلال الخدمات التي توفرها للمكتبات والجامعات في مجال تبادل المعلومات والبحوث والدراسات العلمية بين الباحثين

والمؤسسات العلمية في العالم . من هنا نجد أن هذه الدراسة تحاول الكشف عن استخدامات شبكة الإنترنت في التعليم والتعلم ودورها في تعزيز البحث العلمي لدى الطلبة من خلال تبادل الحوارات والمناقشات والمعلومات عبر الشبكة والتي تعتبر كمصدر للمعلومات تساعدهم في دراساتهم البحثية التي يحتاجونها ، كما وتحاول أيضا الكشف عن أثر بعض المتغيرات على درجة الإقبال عند الطلبة (المرتادين) لمركز الإنترنت كدراسة عربية حديثة في هذا المجال .

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك ، والتعرف على مدى استفادة الطلبة من الخدمات التي يقدمها مركز الإنترنت في الجامعة ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ - ما أسباب ارتياد طلبة الجامعة لمركز الإنترنت؟

٢ - ما هي خدمات المعلومات التي يقدمها مركز الإنترنت في الجامعة للطلبة؟

٣ - هل يختلف الإقبال عند الطلبة (المرتادين) إلى مركز الإنترنت باختلاف النوع ، والتخصص ، ومكان السكن والدرجة العلمية ، والمعدل التراكمي ، والسنة الدراسية للطلبة؟

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المشتركين في مركز الإنترنت في الجامعة والبالغ عددهم ٤٠٠ طالب وطالبة عند إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ١٩٩٧/ ١٩٩٨م .

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة ١١٢ طالبا وطالبة يشكلون نسبة ٢٨٪ من عدد الطلبة المشتركين في مركز الإنترنت وتم اختيارها بالطريقة العشوائية وهي نسبة مقبولة إحصائيا [٢٧ ، ص١٦٨] ، ويبين جدول رقم ١ وصفا لعينة الدراسة .

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

السنة	النوع		التخصص		مكان السكن		الدرجة العلمية			المعدل التراكمي				المجموع
الدراسية	ذكر	أنثى	إنسانية	علمية	مدينة	قرية	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	٦٠-٦٩	٧٠-٧٩	٨٠-٨٩	٩٠-٩٩	الكلي
الأول	١٤	٦	٧	١٣	١٨	٢	٤	٤	١٢	١١	٢	٧	-	٢٠
														٪١٧,٩
الثاني	١٥	١٠	١٨	٧	١٩	٦	١٤	٤	٧	٧	١٠	٧	١	٢٥
														٪٢٢,٣
الثالث	١٧	٨	٨	١٧	٢١	٤	١٠	٨	٧	٧	١٢	٥	١	٢٥
														٪٢٢,٣
الرابع	١٩	٨	٩	١٨	٢٢	٥	١٢	٤	١١	٦	١٣	٤	١	٢٧
														٪٢٤,١
الخامس	١٣	٢	١	١٤	٩	٦	٧	٤	٤	٤	٨	٣	-	١٥
														٪١٣,٤
المجموع	٧٨	٣٤	٤٣	٦٩	٨٩	٢٣	٤٧	٢٤	٤١	٣٨	٤٥	٢٦	٣	١١٢
النسبة المئية	٦٩,٦	٣٠,٤	٣٨,٤	٦١,٦	٧٩,٥	٢٠,٥	٤٢	٢١,٤	٣٦,٦	٣٣,٩	٤٠,٢	٢٣,٢	٢,٧	٪١٠٠

يوضح جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حيث بلغت نسبة الذكور ٦ , ٦٩٪، في حين بلغت نسبة الإناث ٤ , ٣٠٪، بينما بلغت نسبة المتخصصين في العلوم الإنسانية ٤ , ٣٨٪ مقابل ٦ , ٦١٪ في تخصص العلوم العلمية. أما عدد الطلبة المستفيدين من خدمات الإنترنت الذين يسعون للحصول على درجة البكالوريوس فقد شكلوا أعلى نسبة بلغت ٤٢٪ مقارنة بالطلبة الذين يسعون للحصول على درجة الدكتوراه ودرجة الماجستير بنسب ٦ , ٣٦٪ و٤ , ٢١٪ على التوالي. أما المعدل التراكمي للطلبة المستفيدين من خدمات الإنترنت، فقد نالت فئة ٧٠-٧٩ أعلى عدد من الطلبة وبنسبة ٢ , ٤٠٪ مقارنة بالفئات الأخرى من المعدل التراكمي. بلغت نسبة المستفيدين من الطلبة ممن يسكنون المدينة ٥ , ٧٩٪ مقابل ٥ , ٢٠٪ ممن يسكنون في القرية.

أداة الدراسة

تم جمع البيانات من خلال استبانة صممتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة معتمدةً على ما جاء في أدبيات الموضوع. تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام: القسم الأول: يحتوي على بيانات شخصية، والثاني: يتعلق بالأسباب التي تجعل الطالب يرتاد مركز الإنترنت حيث بلغ عددها (٢٤) سببا؛ أما القسم الثالث فيتضمن ٢١ فقرة، تعكس طبيعة الخدمات التي يقدمها مركز الإنترنت في الجامعة التي تعزز البحث العلمي لدى الطلبة (ملحق رقم ١).

صدق أداة الدراسة وثباتها

تم عرض فقرات الاستبانة على أربعة متخصصين في العلوم التربوية والنفسية وتكنولوجيا المعلومات في كلية التربية في جامعة اليرموك. وتم تعديل بعض الفقرات بناءً على اقتراحاتهم وبما يتلاءم مع هدف الدراسة، كما تم استخراج معامل الثبات لأداة الدراسة بعد أن تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٠ طلاب باستخدام طريقة test-retest، حيث تم تطبيق الأداة على الطلبة، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تم إعادة تطبيقها، فجاءت نتائج التحليل الإحصائي للثبات كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون للتطبيقين ٨٩ , ٠ وهي دالة عند مستوى (α = ٠٠١ , ٠).
- معامل ثبات reliability coefficient لكرونباخ ألفا (٨٣ , ٠).

يتضح من درجة معامل ارتباط التطبيقين correlation coefficient ودرجة اختبار كرونباخ ألفا تمتع الأداة بدرجة ثبات عالية تسمح باستخدامها بدرجة ثقة كبيرة .

المعالجة الإحصائية

بعد تجميع البيانات وإدخالها الحاسوب باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، تم استخراج النسب المئوية و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة . كما تم استخدام الاختبار التائي t-test وتحليل التباين الأحادي ANOVA للإجابة عن أسئلة الدراسة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض ومناقشة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أولا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول المتضمن الأسباب التي تجعل الطلبة يرتادون مركز الإنترنت في الجامعة، تبين أن هناك ٢٤ فقرة تعكس كل منها سببا يدفع الطلبة لارتياد مركز الإنترنت، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة منها كما هو موضح في جدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لأسباب ارتياد الطلبة لمركز الإنترنت مرتبة تنازليا.

الترتيب	رقم الفقرة	الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
١	١٧	للسرعة الفائقة في تبادل المعلومات مع الآخرين e-mail .	٩٤	٨٣,٩٪
٢	٩	للبحث عن المستجدات العلمية ذات العلاقة بتخصصي الدراسي .	٨١	٧٢,٣٪
٣	١١	لأستثمر وقت فراغي في تعلم نافع .	٧٤	٦٦,١٪
٤	٦	لغرض الاتصال والتعارف مع الآخرين من أبناء الشعوب الأخرى .	٦٥	٥٨٪
٥	١	للإطلاع على ثقافة الأمم ، أو الشعوب الأخرى .	٦٢	٥٥,٤٪
٦	١٩	لأن استخدام الإنترنت أرخص كلفة من استخدام البريد العادي في توصيل المعلومات .	٦١	٥٤,٥٪

تابع جدول رقم ٢.

الترتيب	رقم الفقرة	الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
٧	٧	لرغبة ذاتية في النفس (تحقيق ذاتي) في استخدام هذه التكنولوجيا من الاتصالات.	٥٩	٪٥٢,٧
٨	٢٤	للاتصال والتواصل مع الآخرين دون وساطة شخصية مباشرة، ولأطمئن على وصول مضمون الرسالة دون تشويه.	٥٨	٪٥١,٨
٨	١٢	لأتكيف مع المستجدات التكنولوجية الحديثة.	٥٨	٪٥١,٨
٨	٨	لأحصل على معلومات علمية في دوريات علمية دون أن أشترك بها.	٥٨	٪٥١,٨
١١	٢١	لجمع معلومات وحقائق ذات صلة بالدراسات أو الأبحاث أو التقارير المتصلة بدراستي الجامعية	٥٦	٪٥٠
١٢	١٥	للتعرف على آخر المستجدات في مجالات العلوم والتكنولوجيا.	٥٤	٪٤٨,٢
١٣	٢	للاتصال بدوائر القبول والتسجيل في الجامعات الأجنبية لإكمال دراستي العليا.	٥٢	٪٤٦,٤
١٣	١٨	للسرعة في الحصول على الإجابة عن استفساراتي العلمية المتعلقة بالبحوث الدراسية.	٥٢	٪٤٦,٤
١٥	٢٠	لأنها تزيد من قوة دافعي لحب المعرفة والاستمرار بالتواصل معها والعمل على تحصيلها.	٤٨	٪٤٢,٩
١٦	١٤	للإطلاع على الكتب والمجلات الجديدة، واختيار ما يثير اهتمامي لشرائها.	٤٤	٪٣٩,٣
١٧	٢٢	للمحافظة على شيء من الخصوصية الشخصية في التواصل مع الآخرين.	٤٣	٪٣٨,٤
١٧	١٦	لأتبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال تخصصي مع الآخرين في الخارج لصعوبة السفر إليهم.	٤٣	٪٣٨,٤
١٩	٤	لمراسلة شركات أو مؤسسات إنتاجية مختلفة للحصول على معلومات أو نماذج أو كاتولوجات عن منتجاتها.	٤٢	٪٣٧,٥
١٩	٢٣	للتوسع في نشر المعلومات التي أتوصل إليها وتوصيلها للآخرين في العالم بأقصى سرعة ممكنة.	٤٢	٪٣٧,٥
٢١	١٠	للتعرف على مراكز المعلومات وإنتاجها في العالم.	٣٤	٪٣٠,٤
٢٢	٥	لمراسلة دور النشر المختلفة والمكتبات للاشتراك في الدوريات التي تصدر عنها.	٣١	٪٢٧,٧
٢٣	١٣	ليرفع من مكانتي بين زملائي في الجامعة.	٢٣	٪٢٠,٥
٢٤	٣	للبحث عن أرقام إحصائية اقتصادية، مالية، اجتماعية... إلخ.	٢٢	٪١٩,٦

يتضح من جدول رقم ٢ أن هناك ١١ فقرة سجلت نسبا أعلى من ٥٠٪ التي هي من الأسباب الرئيسية التي جعلت الطلبة يرتادون مركز الإنترنت في الجامعة، حيث حصلت فقرة «السرعة الفائقة في تبادل المعلومات مع الآخرين e-mail» نسبة ٩ , ٨٣٪ تلتها فقرة «البحث عن المستجدات العلمية ذات العلاقة بتخصص الطالب الدراسي» ٣ , ٧٢٪، وثم فقرة «ليستثمر الطالب وقت فراغه في تعلم نافع» ١ , ٦٦٪ .

أما أدنى ثلاث فقرات التي سجلت أدنى النسب المئوية فهي الفقرات ٢٢ , ١٦ , ٤ وهي «المحافظة على شيء من الخصوصية الشخصية في التواصل مع الآخرين» و«لتبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال تخصصي مع الآخرين في الخارج لصعوبة السفر إليهم» وكلاً منهما سجلا نسبة ٤ , ٣٨٪ . وثم فقرة «لمراسلة شركات أو مؤسسات إنتاجية مختلفة للحصول على معلومات أو نماذج أو كاتولوجات عن منتجاتها» بنسبة ٥ , ٣٧٪ .

من خلال عرض نتائج السؤال الأول نجد أنها جاءت مطابقة لدراسة باتنر و دي مول Buettner and De-Moll من أن خدمات البريد الإلكتروني e-mail أصبحت اليوم المرشد التكنولوجي للطلبة في رحلاتهم العلمية في عالم المعرفة للحصول على معلومات تثري دراساتهم البحثية [١٣] . وكما بينت نتائج الدراسة أن للإنترنت دورا كبيرا في تزويد الطلبة بالمعلومات، وأن له حضورا واضحا من حيث ارتياد الطلبة له لذا يتطلب من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، توجيه الطلبة للبحث عن معلومات أو دراسات بحثية منشورة على شبكة الإنترنت، وذلك بتزويدهم ببعض المفردات أو عناوين لدراسات أو مطبوعات ليسهل عليهم البحث عنها . كما يتوجب عليهم أيضا إعداد خطط دراسية جديدة بعيداً عن الخطط الدراسية التقليدية للمحاضرات الصفية، وهذا أكدته دراسة كالمبشر Kalmbacher في دور الإنترنت في إعداد الخطط الصفية . فالخطط الصفية المعدة لتوجيه الطلبة نحو الاستفادة العلمية من خدمات الإنترنت تختلف في إعدادها وتصميمها عن تلك الخطط الصفية النظرية [٢٨] .

كما وكشفت الدراسة أيضا عن عدد الساعات التي يستغرقها الطلبة في البحث عن المعلومات والتي تعكس مدى اهتمامهم في الحصول على المعلومات والتي تم عرضها في جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. عدد الساعات التي يستغرقها الطالب في البحث عن المعلومات أسبوعيا وشهريا.

فئات الساعات	عدد الطلبة/ أسبوعياً	النسبة المئوية	عدد الطلبة/ شهريا	النسبة المئوية
١-٥	٥٧	٪٥١	١٦	٪١٤,٣
٦-١٠	١٩	٪١٧	٢٩	٪٢٦
١١-١٥	٨	٪٧,١	١٠	٪٨,٩
١٦-٢٠	٥	٪٤,٥	٢٣	٪٢٠,٥
٢٠- فما فوق	٤	٪٣,٥	١٢	٪١٠,٧
بدون إجابة	١٩	٪١٦,٩	٢٢	٪١٩,٦
المجموع	١١٢	٪١٠٠	١١٢	٪١٠٠

يوضح جدول رقم ٣ أن عدد الساعات التي يستغرقها الطلبة أسبوعيا للبحث عن المعلومات من خلال شبكة الإنترنت هي ضمن فئة (١-٥) ساعات أسبوعيا، وشكلت نسبة ٥١٪ من مجموع الطلبة في حين نجد أن عدد الساعات التي يستغرقها الطلبة شهريا هي ضمن فئة (٦-١٠) ساعات وشكلت نسبة ٢٦٪ من مجموع الطلبة. إن معدل عدد الساعات للطالب المتفرغ في جامعة اليرموك هي ١٥ ساعة، فقد بينت النتائج أن هناك خمس ساعات أخرى تضاف إلى الساعات الدراسية أي حوالي ٣٣٪ تضاف كساعات دراسية بحثية تزيد من رصيده المعرفي وهذا ما تسعى العملية التعليمية لتحقيقه في تحفيز الطلبة للبحث عن المعلومات بدافع ذاتي ينمو تبعا لزيادة حصيلة معارفهم وكاستثمار مضمون العائد في تنمية مهاراتهم البحثية. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة كالبريث Galbreath [٢] في نمو استخدامات الإنترنت في العالم.

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بالخدمات البحثية التي يقدمها مركز الإنترنت التي تساعد الطلبة في البحث عن المعلومات، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تعبر عن خدمات الإنترنت التي تساعد الطلبة في دراساتهم وبحوثهم كما هو موضح في الجدول رقم ٤.

جدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات البحثية التي يقدمها مركز الإنترنت للطلبة مرتبة تنازليا.

الترتيب	رقم الفقرة	تساعدني في خدمات الإنترنت في:	التكرار	الانحراف المعياري
١	١٥	السرعة في الاتصال مع الآخرين عن طريق البريد الإلكتروني .	٤,٣٦	٠,٩٥
٢	١	الوصول إلى معلومات حول موضوع بحثي من مصادر متعددة .	٤,١٩	١,٠٣
٣	١٣	الوصول إلى مصادر ومراجع ومجلات علمية تفتقر إليها مكتبة الجامعة .	٤,٠٦	١,٠٣
٤	٢٠	مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية العالمية في مجالات العلوم المختلفة .	٣,٨٨	١,٠٨
٥	١٧	اختصار الوقت والجهد في إنجاز متطلبات بحوثي .	٣,٨٧	١,١٤
٦	١٦	الاتصال بكبريات المكتبات العالمية التي أتاحت فهارسها على الشبكة (الإنترنت) .	٣,٨٠	١,٢١
٧	٤	التعرف على أحدث المنجزات البحثية العالمية والإفادة منها .	٣,٧٧	١,١٥
٨	١١	مواكبة الأخبار العلمية العالمية .	٣,٧٥	١,١٤
٩	١٨	تعزيز استخدام مبدأ التعلم الذاتي في النمو المعرفي .	٣,٦٩	١,٢١
٩	١٤	الحصول على معلومات مباشرة بالصورة والصوت .	٣,٦٩	١,٣٨
١١	٨	تقوية دوافعي العلمية في إتمام دراستي العليا .	٣,٦٦	١,٢٩
١٢	٢	التعرف على ما يدور حولنا من قضايا عالمية (اقتصادية ، اجتماعية ، علمية تكنولوجية) .	٣,٦٥	١,٢٣
١٣	٢١	زيادة شعوري بالمسؤولية في إنجاز المهام البحثية المناطة بي .	٣,٦٣	١,١٦
١٤	١٢	إنماء خبراتي العلمية عن طريق تبادل الآراء مع الآخرين .	٣,٦٠	١,٤٤
١٥	٧	متابعة البحوث العلمية والاطلاع على نتائجها للإفادة منها في تطوير كفايتي الدراسية والبحثية .	٣,٥٧	١,١٦
١٦	٦	متابعة أحدث الكتب العلمية المؤلفة في مجال تخصصي العلمي .	٣,٥٤	١,٣١
١٧	١٠	إتاحة إبدالات متعددة لاختيار معلومات علمية ذات صلة بالبحوث والدراسات المتعلقة بي .	٣,٥٤	١,١٧
١٨	٣	البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني في بحوثي العلمية .	٣,٥٠	١,٢٢
١٩	٥	زيادة كفاءتي العلمية في التحصيل الدراسي .	٣,٤٨	١,٣٠
٢٠	١٩	أن أكون أكثر موضوعية في منهجي العلمي للبحوث التربوية .	٣,٤٤	١,١٩
٢١	٩	توسيع فرص المشاركة الشخصية في ندوات ومؤتمرات علمية وعالمية .	٢,٩٧	١,٤٣
المتوسط الحسابي الكلي			٣,٧٠	٠,٢٩

※ المتوسط الحسابي النظري = ٣ .

يتضح من جدول رقم ٤ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة حول الخدمات البحثية التي يقدمها مركز الإنترنت في جامعة اليرموك تتراوح ما بين ٣٦ , ٤ كأعلى قيمة، و٩٧ , ٢٪ كأدنى قيمة، حيث نالت فقرة «السرعة في الاتصال مع الآخرين عن طريق البريد الإلكتروني e-mail» أعلى متوسط حسابي وقدره ٣٦ , ٤، ثم تلتها فقرة «وصول الطالب إلى معلومات حول موضوع بحثه من مصادر متعددة» ١٩ , ٤، وثم خدمات الإنترنت «تساعد الطلبة في الوصول إلى مصادر ومراجع ومجلات علمية تفتقر إليها مكتبة الجامعة» ١٦ , ٤، كما «تدفع الطلبة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية العالمية في مجالات العلوم المختلفة» ٨٨ , ٣، إضافة إلى «اختصار الوقت والجهد في إنجاز المتطلبات البحثية» ٨٧ , ٣، وتساعد الطلبة على «الاتصال بكبريات المكتبات العالمية» ٨٠ , ٣، و«التعرف على أحدث المنجزات البحثية العالمية والإفادة منها» ٧٧ , ٣. أما أدنى متوسط حسابي فقد سجل لصالح فقرة رقم (٩) التي بينت أن «خدمات الإنترنت توسع فرص المشاركة للطلبة في ندوات ومؤتمرات علمية عالمية» ٩٧ , ٢.

يتضح من خلال عرض نتائج السؤال الثاني أن جامعة اليرموك تسعى للنهوض بمستوى الإنجاز البحثي لدى طلبتها، من خلال فتح مركز الإنترنت داخل الجامعة الذي سيساعد على تقريب الفجوة بين المراكز البحثية على المستويات المحلية والقومية والعالمية.

جاءت هذه النتيجة مطابقة لدراسة أيدروج [٢٠] من حيث أن البريد الإلكتروني e-mail يساعد الباحثين في سرعة الاتصال بالمختزنات الفكرية والاستفادة منها، كما أنها تزود الباحثين بمصادر ومراجع علمية تفتقر إليها مكتبة الجامعة، وجاءت هذه النتيجة، أيضا، متفقة مع نتائج دراسة ستار و ملهيم Starr and Milheim [٢٤] في أن ٧٠٪ من الطلبة يستخدمون الإنترنت للحصول على معلومات تفيدهم في إجراء بحوثهم، علما بأن الإنترنت يعزز مبدأ التعلم الذاتي في النمو المعرفي لدى الطلبة، مما يزيد من دافعيتهم في إتمام دراساتهم العليا، ويزيد من شعورهم بالمسؤولية في إنجاز مهامهم البحثية المنوطة بهم، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الشيخ [١٢] ودراسة كولنز وكولنز Collins and Collins [٢٩] في عرض إيجابيات استخدام الإنترنت كأداة تعليمية وبحثية في دعم المنهاج المدرسي وتحفيز الطلبة لإجراء بحوث الدراسات في مجال تخصصهم، كما وجاءت نتائج الدراسة

متفقة مع دراسة ميجر Meagher [٢٢] في أن شبكة الإنترنت تساعد الطلبة في تبادل الحوارات والمناقشات العلمية والبحثية تجاوزا للبعد المكاني والزماني، وكذلك على تجاوز الصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة الأجنبية فالاتصال المباشر بين الطلبة عبر شبكة الإنترنت يدفعهم إلى سرعة اكتسابهم للمهارات اللغوية. كما وجاءت النتائج متفقة أيضاً مع دراسة مكارثر ولويس McArthur and Lewis [٣٠] في أن شبكة الإنترنت تساعد طلبة الجامعة في إنماء خبراتهم العلمية عن طريق تبادل الآراء مع الآخرين مما يساعدهم ذلك في تطوير كفاياتهم الدراسية والبحثية.

ولا يسعنا أن نذكر هنا أن المستخدم لشبكة الإنترنت يحتاج إلى مهارة ودراية عن كيفية الدخول لها، وكيفية الحصول على المعلومات إضافة إلى وعي ونضج فكري يساعده في عملية انتقاء المعلومات بما يتلاءم مع متطلباته البحثية وحاجات مجتمعه محافظا على فكر أمته وصيانة وطنه.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بأثر متغيرات الدراسة المستقلة على مدى استخدام مركز الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول رقم ٥.

يتضح من جدول رقم ٥ أن جميع المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة جاءت أعلى من المتوسط الفرضي للدراسة والبالغ (٣)، كما وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات عينة الدراسة ٣,٦٩. وهو أعلى من المتوسط الحسابي النظري للدراسة كل ذلك يعكس أن مركز الإنترنت له دور كبير في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة الجامعة.

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٧٨	٣,٧٦	٠,٧٠
	أنثى	٣٤	٣,٥٤	٠,٦٥
التخصص	إنسانية	٤٣	٣,٥٩	٠,٦٨
	علمية	٦٩	٣,٧٦	٠,٦٩
مكان السكن	مدينة	٨٩	٣,٧١	٠,٧١
	قرية	٢٣	٣,٦٦	٠,٦٣
الدرجة العلمية	بكالوريوس	٤٧	٣,٥٨	٠,٧٠
	ماجستير	٢٤	٣,٨٦	٠,٧١
	دكتوراه	٤١	٣,٦٣	٠,٦٦
المعدل التراكمي	٦٠-٦٩	٣٨	٣,٧٢	٠,٦٩
	٧٠-٧٩	٤٥	٣,٦٤	٠,٧٠
	٨٠-٨٩	٢٦	٣,٨٠	٠,٦٩
	٩٠-٩٩	٣	٣,٣٥	٠,٦٤
السنة الدراسية	الأولى	٢٠	٣,٧٦	٠,٧٢
	الثانية	٢٥	٣,٦١	٠,٦٠
	الثالثة	٢٥	٣,٧٢	٠,٧٣
	الرابعة	٢٧	٣,٧٨	٠,٦٧
	الخامسة	١٥	٣,٥٧	٠,٨١
الكلـي		١١٢	٣,٦٩	٠,٦٩

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى «α = ٠,٠٥» تم إجراء الاختبار التائي t-test لمتغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن كما هو موضح في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦ . نتائج الاختبار التائي لمتغير الجنس، التخصص، ومكان السكن.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة*
الجنس	ذكر	٧٨	٣,٧٦	١,٥٨	٠,١١٨
أنثى	٣٤	٣,٥٤			
التخصص	إنسانية	١٤٣	٣,٥٩	١,٢٨	٢,٣
	علمية	٦٩	٣,٧٦		
مكان السكن	مدينة	٨٩	٣,٧١	٠,٢٨	٠,٧٧٨
	قرية	٢٣	٣,٦٦		

* مستوى الدلالة المعتمد (α = ٠,٠٥).

تكشف نتائج تحليل الاختبار التائي عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن حيث إن جميع الطلبة ذكوراً أم إناثا، ومن تخصصات مختلفة سواء علمية أم إنسانية، ومن سكنة المدينة أم الريف، جميعهم يؤكدون أنهم يستفيدون من خدمات الإنترنت، لما يقدم لهم من تسهيلات للوصول إلى معلومات تساعدهم في بحوثهم ودراساتهم الجامعية، وهذه النتيجة جاءت مطابقة لدراسة توماس Thomas وآخرين [١١] الاستطلاعية حول الدور الإيجابي لشبكة الإنترنت في توفير متطلبات المساقات الدراسية للطلبة معززة التعلم الذاتي لديهم. كما جاءت نتائج هذه الدراسة مطابقة لنتائج دراسة ستار وملهيم Starr and Milheim [٢٤] التي بينا فيها أن عدد المستفيدين من الذكور أعلى من عدد الإناث، إلا أنه لم تظهر بينهم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) حول مدى استفادتهم من الخدمات التي يقدمها مركز الإنترنت في الجامعة.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة للخدمات البحثية التي يقدمها مركز الإنترنت في جامعة اليرموك وفقا لمتغير الدرجة العلمية التي يسعى الطالب للوصل إليها والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية. تم تحليل التباين الأحادي ANOVA كما هو موضح في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان أثر متغيرات الدرجة العلمية، والمعدل التراكمي والسنة الدراسية في استجابات الطلبة نحو خدمات الإنترنت.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة*
الدرجة العلمية	٥٤٨,٩٤٢	٢	٢٧٤,٤٧١	١,٣١٢	٠,٢٧٣
المعدل التراكمي	٣٤٣,١١٢	٣	١١٤,٣٧١	٠,٥٣٧	٠,٦٥٨
السنة الدراسية	٣٢١,٠٠٣	٤	٨٠,٢٥١	٠,٣٧٣	٠,٨٢٨

* (مستوى الدلالة المعتمد (α = ٠,٠٥).

يبين جدول رقم ٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة، تعزى إلى الدرجة العلمية التي يسعى الطلبة إلى الحصول عليها، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية. وهذه النتيجة تظهر أن جميع طلبة الجامعة يستفيدون من خدمات الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لديهم بغض النظر عن الدرجة العلمية، والمعدل التراكمي، أو السنة الدراسية التي هم فيها، وهذا يعبر عن مدى إقبال الطلبة للاستفادة من الخدمات التي يقدمها هذا المركز الحيوي في الجامعة. فالاستفادة قائمة بين طلبة الجامعة كما بينته نتائج هذه الدراسة، كما أن جميع الطلبة يسعون للحصول على درجات علمية مختلفة، مما يتطلب منهم القيام بمهام بحثية يكملون من خلالها متطلباتهم الدراسية. كما تعكس نتائج الدراسة مدى التغيير الذي طرأ على نمط البحث عن المعلومات وخاصة في أعلى مؤسسة علمية في المجتمع ألا وهي الجامعة، علما أن طلبة الجامعة لابد أن يكونوا أكثر وعيا واطلاعا على خدمات ومنتجات المعلومات التي تقدم إليهم بأشكالها الحديثة، سواء عن طريق مركز الإنترنت أو المكتبات الجامعية. كما أن هذه النتيجة جاءت مطابقة لدراسة كليب [١٦]، التي بين فيها أن شبكة الإنترنت تقدم خدمات معلوماتية متنوعة وحديثة يومياً بل كل ساعة لترضي رغبة المستفيدين المتغيرة، مما جعل منتجي المعلومات يتنافسون باستمرار في تقديم أشكال وأنواع الخدمات والمعلومات المتنوعة والمتعددة، كما وأن الإنترنت هي الشبكة التي تقضي على البعد المكاني

والزماني بجمعها الموارد الفكرية معا، كما يسعى أمناء المكتبات العالمية من الربط بهذه الشبكة العالمية مما يدخل فلسفة التعاون والتبادل للمعلومات بين المكتبات حول العالم خدمة للباحثين وللنهوض بالمستوى العلمي والبحثي للمستفيدين من هذه الخدمات [٣١]. كما وأن مسؤولية الطالب الجامعي هي طلب العلم والمعرفة ولا يصل إليها إلا من خلال بذل الجهد والعمل الجاد والمثابرة في البحث واستقصاء المعرفة من مصادرها المختلفة فالتعليم والبحث العلمي اليوم هو بين أوعية المعلومات ورصيدها.

استخلاص نتائج الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك والتعرف على أسباب ارتياد طلبة جامعة اليرموك لمركز الإنترنت وكذلك الكشف عن طبيعة الخدمات التي يقدمها مركز الإنترنت للطلبة في الجامعة وهل يختلف الإقبال عند الطلبة (المرتادين) على مركز الإنترنت باختلاف النوع، والتخصص، ومكان السكن، والدرجة العلمية، والمعدل التراكمي والسنة الدراسية للطلبة.

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات وبعد تحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي واختبار التباين ANOVA للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين استجابات الطلبة، وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين لنا ما يلي:

● أن نسبة الذكور من الطلبة المرتادين لمركز الإنترنت ٦, ٦٩٪ يقابلها ٤, ٣٠٪ من الإناث، وأن ٦, ٦١٪ من الطلبة يدرسون تخصصات علمية في حين ٤, ٣٨٪ يدرسون تخصصات إنسانية كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥, ٧٩٪ من الطلبة هم من سكان المدينة في حين ٥, ٢٠٪ من الطلبة هم من سكان القرية.

● أن نسبة ٥٨٪ من الطلبة المرتادين لمركز الإنترنت هم ممن يسعون للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه.

● أن من الأسباب التي تجعل الطلبة يرتادون مركز الإنترنت هي السرعة في تبادل المعلومات e-mail مع الآخرين بنسبة ٩, ٨٣٪، والبحث عن المستجدات العلمية ذات

العلاقة بتخصصهم الدراسي ٣, ٧٢٪، وليستثمر وقت فراغه في تعلم نافع ١, ٦٦٪.

● أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠٥, ٠) بين مستوى الإقبال عند الطلبة (المرتادين) على مركز الإنترنت ومتغيرات الدراسة وهي النوع، والتخصص، ومكان السكن، والدرجة العلمية، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية، وهذا يعكس مستوى الوعي لدى الطلبة في الإقبال على استخدام هذه الشبكة في طلب المعلومات البحثية بعيدا عن تأثير أي من المتغيرات التي اختبرتها هذه الدراسة.

التوصـــيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١ - طرح مساقات تطبيقية لتدريب طلبة الجامعات على كيفية الدخول إلى شبكة الإنترنت والاستفادة منها كأداة مرجعية بحثية reference tool.

٢ - توجيه طلبة جامعة اليرموك وحثهم للمشاركة في ندوات ومؤتمرات علمية عالمية عن أحدث المستجدات العلمية عبر الشبكة لتزيد من مستوى إنجازهم البحثي.

٣ - توعية الطلبة على كيفية انتقاء المعلومات واختيار الجيد منها، خاصة أنهم أمام أوعية معلومات متنوعة وكثيرة ومن مصادر عديدة.

٤ - أن تتعاون المكتبة الجامعية وشبكة الإنترنت حتى لا يهجر الطالب المكتبة على أن تكون الشبكة رديفا للمكتبة الجامعية، مما يجعلها تتطور وتنمو وفقا للمستجدات البحثية ومتطلباتها.

٥ - أن يوفر مركز الإنترنت في جامعة اليرموك مرشدا فنيا أكاديميا لمساعدة وإرشاد فئات المستفيدين ومراعاة خصائصهم (السن، النوع، الثقافة، التعليم. . . إلخ) ولسد حاجاتهم المعلوماتية البحثية.

٦ - أن تساهم الجامعة في وضع استراتيجية لتسويق خدماتها الأكاديمية والفنية ومنتجاتها البحثية عبر الإنترنت.

٧ - إجراء دراسة حول مستوى الخدمات التي يقدمها مركز الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومدى أثرها على عملية التعليم.

ملحق رقم ١

حضرة الطالب المحترم
حضرة الطالبة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها «دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى المستفيدين من طلبة الجامعة.» لذا أرجو قراءة الاستبانة المرفقة بكل دقة والإجابة عن الاستبانة بكل موضوعية علما أن إجابتكم ستحفظ بكل سرية ولا تستخدم إلاَّ لغرض البحث العلمي.

مع فائق الشكر والتقدير . . .

د. وجيهة ثابت العاني

أولا: معلومات عامة

النوع: ☐ ذكر ☐ أنثى

السنة الدراسية: ☐ الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة

الكلية: . . . .

المعدل التراكمي: ☐ ٦٠-٦٩ ☐ ٧٠-٧٩ ☐ ٨٠-٨٩ ☐ ٩٠-٩٩

مكان السكن: ☐ مدينة ☐ قرية

معدل عدد الساعات التي تستغرقها في البحث عن المعلومات (أسبوعيا): . . . .

معدل عدد الساعات التي ترتاد فيها مركز الإنترنت شهريا: . . . .

الدرجة العلمية التي تسعى للوصول إليها: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

ثانيا: أسباب ارتيادك لمركز الإنترنت: يرجى وضع إشارة (×) في المربع المقابل لأهم الأسباب التي تجعلك ترتاد مركز الإنترنت

(ملاحظة: ليس بالضرورة اختيار جميع الأسباب)

☐ ١- للإطلاع على ثقافة الأمم أو الشعوب الأخرى.

☐ ٢- للاتصال بدوائر القبول والتسجيل في الجامعات الأجنبية لإكمال دراستي العليا.

☐٣- للبحث عن أرقام إحصائية اقتصادية، مالية، اجتماعية. . . . إلخ.

☐٤- لمراسلة شركات أو مؤسسات إنتاجية مختلفة للحصول على معلومات أو نماذج أو كاتولوجات عن منتجاتها.

☐٥- لمراسلة دور النشر المختلفة والمكتبات للاشتراك في الدوريات التي تصدر عنها.

☐٦ - لغرض الاتصال والتعارف مع الآخرين من أبناء الشعوب الأخرى.

☐٧ - لرغبة ذاتية في النفس (لتحقيق ذاتي) في استخدام هذه التكنولوجيا من الاتصالات.

☐٨ - لأحصل على معلومات علمية في دوريات علمية دون أن أشترك بها.

☐٩- للبحث عن المستجدات العلمية ذات العلاقة بتخصصي الدراسي.

☐١٠- للتعرف على مراكز المعلومات وإنتاجها في العالم.

☐١١- لأستثمر وقت فراغي في تعلم نافع.

☐١٢- لأتكيف مع المستجدات التكنولوجية الحديثة.

☐١٣- ليرفع من مكانتي بين زملائي في الجامعة.

☐١٤- للاطلاع على الكتب والمجلات الجديدة واختيار ما يثير اهتمامي لشرائها.

☐١٥- للتعرف عن آخر المستجدات في مجالات العلوم والتكنولوجيا.

☐١٦- لأتبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال تخصصي مع الآخرين في الخارج لصعوبة السفر إليهم.

☐١٧- للسرعة الفائقة في تبادل المعلومات مع الآخرينe-mail.

☐١٨- للسرعة في الحصول عن الإجابة عن استفساراتي العلمية المتعلقة بالبحوث الدراسية.

☐١٩- لأن استخدام الإنترنت أرخص كلفة من استخدام البريد العادي في توصيل المعلومات.

☐٢٠- لازدياد قوة دوافعي لحب المعرفة والاستمرار في التواصل معها والعمل على تحصيلها.

☐٢١- لجمع معلومات وحقائق ذات صلة بالدراسات أو الأبحاث أو التقارير المتصلة بدراستي الجامعية.

☐٢٢- للمحافظة على شيء من الخصوصية الشخصية في التواصل مع الآخرين.

☐٢٣- للتوسع في نشر المعلومات التي أتوصل إليها وتوصيلها للآخرين في العالم بأقصى سرعة ممكنة.

☐٢٤- للاتصال والتواصل مع الآخرين دون وساطة شخصية مباشرة لأطمئن على وصول مضمون الرسالة دون تشويه.

ثالثا: خدمات الإنترنت تساعدني في

العبـــــارة	أوافق بدرجة عالية جدا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جدا
١ - الوصول إلى المعومات حول موضوع بحثي من مصادر متعددة .					
٢ - التعرف على ما يدور حولنا من قضايا عالمية (اقتصادية ، اجتماعية ، علمية تكنولوجية . . . إلخ) .					
٣ - يساعدني في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني في بحوثي العلمية .					
٤ - التعرف على أحدث المنجزات البحثية العالمية والإفادة منها .					
٥ - زيادة كفاءتي العلمية في التحصيل الدراسي .					
٦ - متابعة أحدث الكتب العلمية المؤلفة في مجال تخصصي العلمي .					
٧- متابعة البحوث العلمية والاطلاع على نتائجها للإفادة منها في تطوير كفاياتي الدراسية والبحثية .					
٨- يشجعني في تقوية دوافعي العلمية في إتمام دراستي العليا .					
٩- توسيع فرص المشاركة الشخصية في ندوات ومؤتمرات علمية عالمية .					
١٠ - إتاحة إبدالات متعددة لاختيار معلومات علمية ذات صلة بالبحوث والدراسات المتعلقة بي .					
١١ - مواكبة الأخبار العلمية العالمية .					
١٢ - إنماء خبراتي العلمية عن طريق تبادل الآراء مع الآخرين .					

تابع ثالثا: خدمات الإنترنت تساعدني في

العبـــــارة	أوافق بدرجة عالية جدا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جدا
١٣- الوصول إلى مصادر ومراجع ومجلات علمية تفتقر إليها مكتبة الجامعة.					
١٤- الحصول على معلومات مباشرة بالصورة والصوت.					
١٥- السرعة في الاتصال مع الآخرين عن طريق البريد الآلي.					
١٦- الاتصال بكبريات المكتبات العالمية والتي أتاحت فهارسها على الشبكة (الإنترنت).					
١٧- اختصار الوقت والجهد في إنجاز متطلبات بحوثي.					
١٨- تعزيز استخدام مبدأ التعلم الذاتي في النمو المعرف.					
١٩- أن أكون أكثر موضوعية في منهجي العلمي للبحوث التربوية.					
٢٠- مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية العالمية في مجال العلوم المختلفة.					
٢١- زيادة شعوري بالمسؤولية في إنجاز المهام البحثية المنوطة بي.					

المراجـــع

[١] الهجرس، سعيد محمد. *المكتبات والمعلومات في المدارس والكليات*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر، ١٩٩٣م.

[٢] Galbreath, Jeremy. "The Internet: Past, Present, and Future." *Educational Technology*, 37, No. 6 (Nov. - Dec. 1997), 39-45.

[٣] مرسى، محمد منير. *الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٢م.

[٤] ناصر، ثابت. *التعليم الجامعي والريادة الاجتماعية للطلاب - دراسة اجتماعية تربوية ميدانية*. العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٩م.

[٥] عبد الدايم، عبدالله. *التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨م.

[٦] Denning, Peter J. "Business Designs for the New University." *Educom Review*, 31, No. 6 (Nov.-Dec. 1996), 20-30 (ERIC reproduction, EJ 532955).

[٧] الشربجي، نجيب. «الإنترنت والمكتبة.» *رسالة المكتبة*، م٣٢، ع٣ (أيلول، ١٩٩٧م)، ٥٨-٧٠.

[٨] إبراهيم، حسنين توفيق. «الإنترنت والأمن تحديات جديدة على مشارف القرن القادم.» *مجلة الدراسات والثقافة الشرطية*، أبو ظبي، ٢٧، ع٣١٨ (يونيو ١٩٩٧م)، ٢٤-٢٦.

[٩] فخر، محمد ماجد. *تطوير الجامعات بداية بلا نهاية*. مصر الجديدة: الناسخ السريع للنسخ والنشر، ١٩٨٨م.

Barnard, John. "The World Wide Web and Higher Education: The Promise of Virtual Universities and On Line Libraries." *Educational Technology*, 3 (May - June 1997), 30-35.

Thomas, Laurie *et al.* "Telecommunication, Student Teaching, and Method Instruction Exploratory Investigation." *Journal of Teacher Education*, 4, No.3 (May-June 1996), 165-74 (ERIC reproduction, EJ 536906).

[١٢] الشيخ، منى محمد علي. «الإنترنت والمكتبة المدرسية.» *رسالة المكتبة*، ٣٢، ع١ (آذار ١٩٩٧م)، ٢٥-٣٣.

Buettner, Dan, and Cathy De-Moll. "Teacher Friendly Technology, Journey into the Unknown." *Learning*, 24, No.4 (Jan. - Feb. 1996), 36-38 (Eric reproduction, EJ 523890).

[١٤] النملة، علي بن إبراهيم. المكتبات والمعلومات السعودية، *وقفات صحفية*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٥م.

[١٥] عيسوي، عبدالرحمن. *تطوير التعليم الجامعي العربي - دراسة حقلية*. الإسكندرية: منشأة المعارف للنشر، ١٩٨٣م.

[١٦] كليب، فضل جميل. «الإنترنت ودورها التنموي في المكتبات.» ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الرابع للمكتبيين الأردنيين. عمان، الأردن، ١٣-١٤/ ٨/ ١٩٩٧م.

[١٧] الريحاني، نسرين. «إنترنت عالم يزداد اتساعا وتعقيدا.» مجلة الكومبيوتر والاتصالات *الإلكترونية*، ١٢ (فبراير- شباط ١٩٩٦م)، ٣٨-٤٦.

[١٨] إبراهيم، سعد الدين. *تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين -الكارثة والأمل*. الكويت: منتدى الفكر العربي، ١٩٩١م.

[١٩] تركي، عبدالفتاح إبراهيم. *نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م.

[٢٠] أيدروج، الأخضر. «الشبكة المغاربية المعلوماتية آفاق ثقافة الاتصال العلمي.» *مجلة المكتبات والمعلومات العربية*، ١٦، ع٢ (إبريل ١٩٩٦م)، ٣٧-٥٢.

[٢١] الزبيدي، ماجد. «شبكة إنترنت واستخداماتها في المكتبات ومراكز المعلومات.» ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الرابع للمكتبيين الأردنيين. عمان، الأردن، ١٣-١٤/٨/١٩٩٧م.

Meagher, Mary-Elaine. "Learning English on the Internet." *Educational Leadership*, 53, No. 2 (Oct. 1995), 88-90 (ERIC reproduction, EJ 513410).

Rakes, Glenda C. "Using the Internet as a Tool in a Resource - Based Learning Environment." *Educational Technology*, 36, No.5 (Sep. - Oct. 1996), 52-56.

Starr, Robin M. and Williem D. Milheim. "Educational Uses of the Internet: An Exploratory Survey." *Educational Technology*, 36, No.5 (Sep. - Oct. 1996), 19-28.

Schrum, Lynne, and Theodore A. Lamp. "Computer Networks as Instructional and Collaborative Distance Learning Environment." *Educational Technology*, 37, No.4 (July-Aug. 1997), 26-28.

Thach, Liz. "Using Electronic Mail to Conduct Survey Research." *Educational Technology*, 5, No.2 (March-April 1995), 27-31.

[٢٧] عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي. *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. إربد: مكتبة الكتاني، ١٩٩٢م.

Kalmbacher, Staci. "The Internet: Logon to Lesson Planning." *Schools in the Middle*, 5, No.3 (Feb-Mar 1996), 19-22 (ERIC reproduction, EJ 521913).

Collins, Christine, and Stephen Collins. "The Internet as a Tool." *The Annual National Educational Computing Conference*. Minneapolis, Minnesota, Jan. 11-13, 1996 (ERIC reproduction, ED398883).

McArthur, David, and Matthew Lewis. *Untangling the Web: Application of the Internet and Other Information Technologies to Higher Education*. Santa Monica, CA: Inst. for Education and Training, Road Corporation, 1996 (ERIC reproduction, ED 401820).

[٣١] فلاوسكس، إدوارد جي. «استعمال الإنترنت في المكتبات.» ترجمة خميس بن حميدة. *المجلة العربية للمعلومات*، ١٦، ج١٤ (١٩٩٤م)، ١٠٢-١٠٩.

The Role of the Internet in Maintaining Scientific Research Ability of the Students at Yarmouk University in Jordan

Wajeha T. Al-Ani

Assistant Professor, Department of Administration and Foundation of Education, Faculty of Education and Fine Art, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. The purposes of this study are to explore the role of the internet in maintaining the scientific research ability of the students at Yarmouk University, and to define the reasons behind that. To achieve these objectives, a 45-item questionnaire was developed and representative samples of 112 students were randomly chosen, comprising 28% of a total population. Percentage, means, t-test and analyses of variance (ANOVA) were used to analyse the data.

The findings revealed that internet uses give 24 access advantages, 11 of them were accepted by 50% of respondees, such as speed in exchanging information (e-mail), helping students in accomplishing their research requirements and getting information directly with no intermediaries. The results also showed that there were no significant differences at ((= 0.05) between students, mean responses due to gender, specialty, residency, academic degree, educational level, and cumulative average. Depending on the results, several recommendations were drawn.

J. King Saud Univ., Vol. 12, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 151-335 Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

Contents

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 12, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 151-335 Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000)

Journal of King Saud University

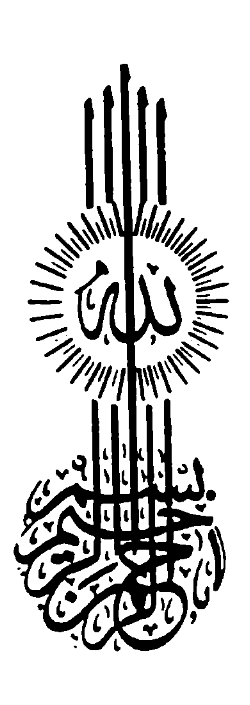
Volume 12

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1420
(2000)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an *IBM* compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the *Journal's page size (12.6 cm x 18 cm)*. Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) *Book citations* in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, *use the same reference number and include* the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6 **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. ... books^3 are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided (25) reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J.King Saud Univ., Vol. 12, Educ.Sci.&Islamic Studies (2), pp.151-335Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 12

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1420 (2000)



King Saud University

Academic Publishing and Press